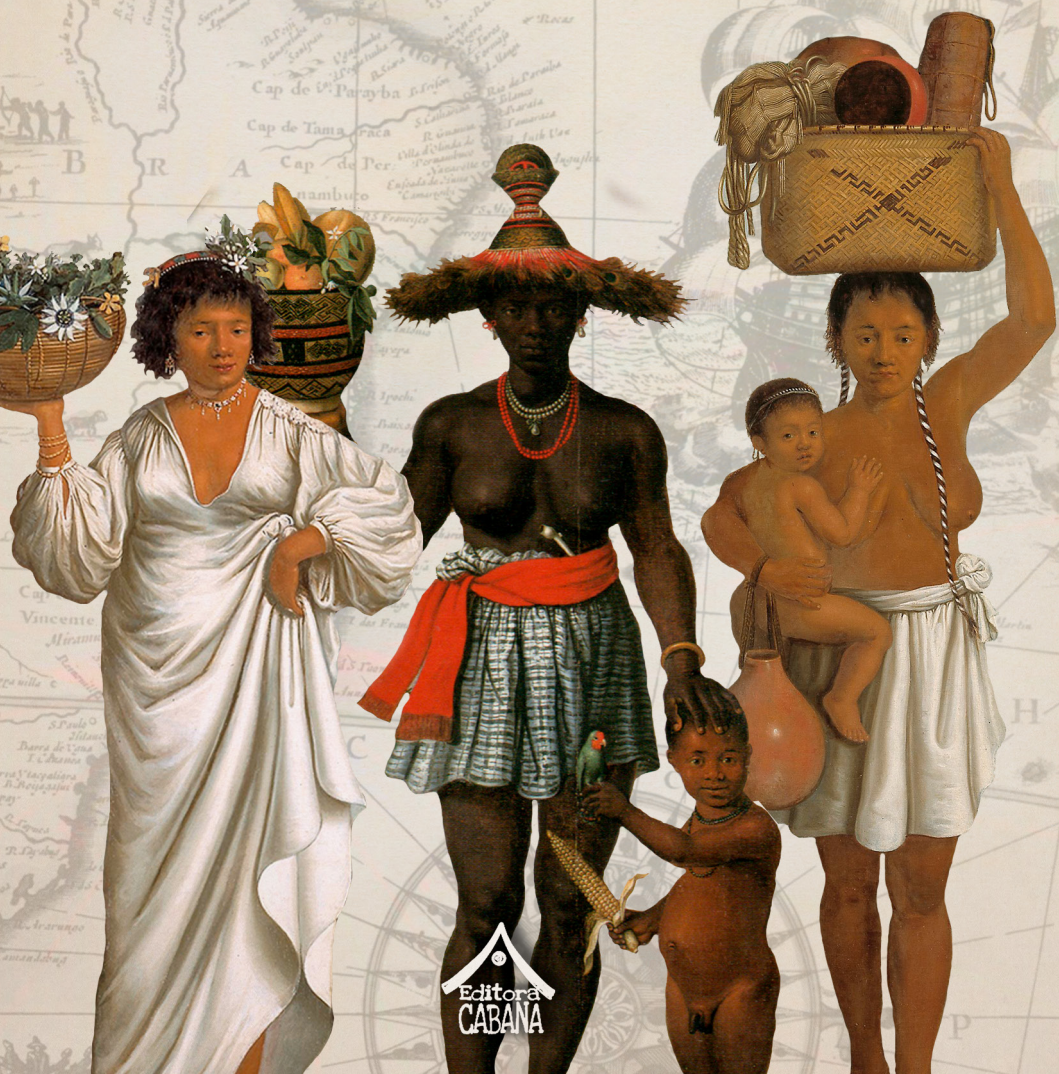


D E L N O O R T

JOÃO FERNANDO BARRETO DE BRITO E JULIANA TEIXEIRA SOUZA (ORGS.)

A HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE OITOCENTISTA

TEXTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL



A detailed historical map of Rio Grande do Norte, Brazil, featuring a large compass rose at the bottom and several sailing ships. The map includes various geographical labels such as 'Cap de Parayba', 'Cap de Tanga', 'Cap de Perambuco', 'Cap de S. Vincente', and 'Cap de S. Francisco'. The title 'A HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE OITO CENTISTA' is prominently displayed in the center.

A HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE OITO CENTISTA

JOÃO FERNANDO BARRETO DE BRITO
JULIANA TEIXEIRA SOUZA(ORGS.)

A H I S T Ó R I A D O
RIO GRANDE DO NORTE

O I T O C E N T I S T A

TEXTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A História do Rio Grande do Norte Oitocentista [Recurso eletrônico]
Textos e materiais didáticos para o ensino da História Local / organizadores: João Fernando Barreto de Brito e Juliana Teixeira Souza. - 1. ed. - Ananindeua, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-8984926-1

1. Ensino de História do Rio Grande do Norte; 2. História do Rio Grande do Norte (1822-1889); 3. História do Brasil Império; 4. Materiais didáticos, História Local; 5. Ensino de História Local. I - Título.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL



Denise da Silva Meneses do Nascimento - UFJF

Flávia Eloisa Caimi - UPF

Maria Augusta Castilho - UCDB

Maria Fernanda Bicalho - UFF

Marta Margarida Andrade Lima - UFRPE

Sumário*



- 8** À guisa de introdução: como faremos a escola e a universidade dialogarem (Juliana Teixeira Souza)

PARTE I - NOVOS OLHARES SOBRE O PASSADO

- 31** A perspectiva da história local na busca de novos significados para o ensino (Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes)
- 55** Educação étnico-racial: da legislação aos desafios da sala de aula (Daniel Luiz Sousa de Lima)
- 78** As variações das categorias étnico-raciais no oitocentos (Dayane Julia Carvalho Dias)
- 106** As estratégias dos escravizados na luta pelas alforrias em Aréz (Aldinizia de Medeiros Souza)
- 127** A busca pela liberdade de negros escravizados do Seridó (Ariane de Medeiros Pereira)
- 150** A revolta dos flagelados da seca na colônia agrícola Sinimbú (João Fernando Barreto de Brito)
- 178** Mulheres retirantes e o confronto de Arcia Branca (Francisco Ramon de Matos Maciel)
- 202** Mulheres, mestiças e abastadas: as sinhás-donas da família Castriciano de Souza (Genilson de Azevedo Farias)
- 231** Gêneros alimentícios e o problema da saúde pública na cidade do Natal (Avohanne Isabelle Costa de Araújo)

* Sumário interativo

PARTE II - NOVOS OLHARES SOBRE O ENSINO

- 257** Progressão do conhecimento histórico na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (Matheus Oliveira da Silva)
- 274** Berimbau me leva: contribuições da capoeira à luta antirracista na educação básica (Jefferson Pereira da Silva)
- 292** A identidade potiguar e o encobrimento dos povos indígenas no período imperial (Rebeca Nadine de Araújo Paiva e Maria Luiza Dantas Lins)
- 307** A representação dos povos indígenas na história do Rio Grande do Norte (Thaís dos Santos Maranhão)
- 323** Mulheres e o mundo do trabalho (Gustavo Ítalo Freire Martins)
- 340** Toda avó tem sua história e toda história tem seu valor (Maria Luiza Dantas Lins e Rebeca Nadine de Araújo Paiva)
- 357** Patriarcalismo e ensino de história no horto poético da potiguar Auta de Souza (1876-1901) (Benigna Ingrid Aurelia Bezerril)
- 373** Feiras, comércio e desenvolvimento urbano: algumas propostas didáticas (Allyson Afonso dos Santos Silva, Clívia da Silveira Nobre e Tiago do Nascimento Silva)
- 393** Autores

À GUIA DE INTRODUÇÃO:

COMO FAREMOS A ESCOLA E A UNIVERSIDADE DIALOGAREM



Juliana Teixeira Souza

Comecei a pensar na organização desse livro em 2018, quando chamei o então doutorando e professor da Educação Básica João Fernando Barreto de Brito para me ajudar a realizar essa empreitada, que ele topou de cara. Em outubro daquele ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte sediou o III Seminário Internacional da Sociedade Brasileira de Estudo do Oitocentos (SEO), que reuniu especialistas de todo Brasil com o propósito de fomentar o intercâmbio e estimular novos estudos sobre a História do Brasil no século XIX, com a perspectiva de adensar reflexões teórico-metodológicas e dar visibilidade à frente pioneira da pesquisa acadêmica.

Entre os historiadores locais, como não poderia deixar de ser, o evento foi saudado como uma oportunidade para discutir junto à comunidade acadêmica internacional o resultado das pesquisas que nos últimos anos têm sido realizadas sobre a História do Rio Grande do Norte no oitocentos. Houve grande mobilização nesse sentido, mas a esses interesses comumente associados aos eventos acadêmicos somaram-se outras preocupações relacionadas às condições locais de produção e difusão do conhecimento histórico, considerando especialmente as dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes que assumem o desafio de ensinar História do Rio Grande do Norte na Educação Básica. Como há alguns anos já vinha investindo na aproximação entre a escola e a universidade, especialmente por conta da coordenação do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, pareceu-me fundamental dialogar mais de perto com esses colegas de profissão que desde muito tempo atrás reclamam, e não sem razão, das dificuldades para a apropriação do conhecimento histórico produzido na academia para sua utilização na cultura escolar.

Seria leviano afirmar que a universidade, e os professores do Departamento de História da UFRN em especial, tenham se esquivado completamente dessa demanda. Os professores e alunos de pós-graduação da UFRN têm estado atentos ao interesse dos profissionais de ensino em explorar o estudo da História Local em sala de aula, tendo havido iniciativas com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores que têm assumido a tarefa de ensinar história e cultura do RN na Educação Básica (ARRAIS *et al.*, 2012; ALVEAL *et. al.*, 2015). Sobre esse aspecto, fica evidente que o desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação acadêmica e profissional tem contribuído significativamente para a renovação da histo-

riografia do Rio Grande do Norte, propondo novos temas e problemas que podem ser apropriados no ensino. Mas ainda há muito que avançar nesse debate, pois nossos alunos de licenciatura e os professores da Educação Básica continuam avaliando que permanece grande a distância entre a universidade e a escola.

Essa distância entre saber histórico acadêmico e saberes escolares tem sido constatada pelos estudantes antes mesmo de terminarem os cursos de licenciatura. No Enade de 2017, os alunos concluintes do curso presencial de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que recebeu conceito 5, foram questionados se o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas. O gráfico referente às respostas mostrou que 21,1% discordam (de parcialmente a totalmente) sobre o sucesso dessa articulação, ao passo que 25% concordaram apenas parcialmente que essa articulação fosse bem-sucedida. Ou seja, em torno de 46% dos estudantes avaliaram que é preciso melhorar a articulação entre teoria e prática. É um índice muito alto. A média nacional é de 31% e a média da região Nordeste é de 36%, o que também já seria muito alto (BRASIL, 2017).¹

No caso do curso de licenciatura em História da UFRN, esse resultado não é novo e sua persistência é preocupante. Os relatórios do ENADE são vistos com muita desconfiança pela comunidade acadêmica, mas considero leviano ignorar os dados reveladores que nos fornecem sobre a qualidade de nossos cursos, na perspectiva dos nossos alunos. Chamo atenção para isso porque, no relatório do Enade de 2014, verifica-se que 39,8% dos estudantes do curso de licenciatura da UFRN avaliaram que havia necessidade de melhorar a articulação entre teoria e prática. Ou seja, na pers-

¹ Os relatórios do ENADE estão disponíveis em: <<http://enade.inep.gov.br/enade/#/relatoriosPublicos>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

pectiva dos estudantes, o problema tem se agravado (BRASIL, 2014). Assim como Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas

O que nos move, evidentemente, é a constatação de que há algum tempo “alguma coisa parece estar fora da ordem”, mas não temos clareza de que coisa é essa e, o pior, não assumimos a responsabilidade sobre o enfrentamento desses problemas. O incômodo com o desempenho dos cursos de graduação em história é experimentado em todo o país e pode ser flagrado em professores e alunos dos mais de seiscentos cursos em funcionamento, durante ou imediatamente após a formação de determinada turma de graduandos (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 132).

Incapaz de compactuar com a esquizofrenia de fingir que nada acontece, assumo que esses dados vêm me instigando a uma série de reflexões e mudanças na minha prática pedagógica, em grande medida motivadas pela dúvida sobre a capacidade dos cursos de licenciatura prepararem efetivamente nossos alunos para a prática profissional.² E, nos cursos de licenciatura, quando falamos em prática nos referimos à atividade docente nas escolas da Educação Básica. E o que esses índices evidenciam é que os cursos de licenciatura não têm correspondido suficientemente às expectativas dos estudantes no que se refere ao exercício prático do que lhes foi apresentado como conhecimento teórico nos componentes curriculares. Superar esse desafio demanda enfrentar a crítica a algumas tradições que pesam sobre o ensino, na universidade como na escola.

Refiro-me primeiramente à tradição que centra o processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, percebido como o sujeito detentor do conhecimento que deve ser transmitido. É comum que

² Essas reflexões, como sempre, estão profundamente marcadas pelas longas discussões, trabalho compartilhado e convivência cotidiana com a Profa. Margarida Maria Dias de Oliveira.

essa crítica seja direcionada à escola, mas ela também se aplica à universidade, onde os professores “dão aula”, e os alunos e alunas “assistem aula”, expressões que traduzem exemplarmente essa percepção do professor como sujeito que é também fonte do conhecimento, que deve ser passivamente assimilado pelos(as) estudantes.

Outro desafio é superar a tradição que cristaliza a imagem da universidade como o espaço de produção do conhecimento, enquanto a escola se limitaria a reproduzi-lo, na melhor das hipóteses, de forma simplificada. Mas na visão da maioria dos doutos convictos da inferioridade da escola como espaço de aprendizagem, o ensino nesse espaço é sempre visto como inadequado, defasado e repleto de erros, em contraponto à universidade que seria o local do ensino qualificado por excelência, como se ele não estivesse também repleto de problemas. Há outra tradição que atribui ao professor da Educação Básica a responsabilidade exclusiva sobre o fracasso escolar dos nossos alunos, reforçando os argumentos que contribuem para a desvalorização dos profissionais do magistério. E é um ciclo perverso com o qual estamos lidando pois, no ensino superior, o fracasso é comumente atribuído aos alunos, futuros professores, frequentemente acusados de desinteressados, mal-formados na Educação Básica, incapazes de dominar a teoria ou de utilizar metodologias de pesquisa.

Um dos grandes desafios impostos por essa panaceia crítica é assumir que o problema da Educação Básica se resume à escola e aos professores, o que eximiria os professores universitários de enfrentarem o grande desafio que é o fracassado modelo de formação inicial que ainda adotamos nos cursos de licenciatura. A despeito de toda crítica já feita por especialistas, é incrível a persistência da ideia de que

bastaria às disciplinas de “conteúdo” informar os graduandos, enquanto as disciplinas pedagógicas forneceriam as técnicas que viabilizariam a transmissão do conhecimento. Trata-se, contudo, de uma concepção de ensino equivocada pelo seu caráter conteudista, por desconectar o ensino da teoria e metodologia das áreas de referência, por atribuir aos pedagogos a responsabilidade de determinar como cada Componente Curricular deve ser ensinado, por não reconhecer a validade do conhecimento produzido no ensino, e por identificar os alunos da escola como sujeitos passivos no processo de aprendizagem, entre outros problemas referentes à formação inicial de professores que persistem sem qualquer justificativa razoável, como a manutenção do quadripartismo tão criticado nos ensinos fundamental e médio nos cursos e o pouco investimento em atividades que viabilizem a aprendizagem de habilidades de pesquisa e escrita (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 140-142).

É difícil admitir, mas continuamos sucumbindo interessadamente ao peso da tradição e à pretensiosa suposição de que o ensino é um tema menor no âmbito dos grandes debates acadêmicos, e isso faz com que a maior parte dos professores e pesquisadores universitários se sintam confortáveis para ignorar as mudanças que múltiplos agentes vêm procurando implantar no ensino escolar. Além disso, os alunos de licenciatura são a maioria dos cursos de História, mas a convicção mal disfarçada de que essa é a opção dos menos “qualificados”, enquanto os alunos promissores se dedicariam à pesquisa, continua inibindo uma revisão seria e aprofundada de nossas práticas formativas. Resultado disso, não é incomum nossos alunos de licenciatura recém-formados manifestarem sensação de despreparo para enfrentar os desafios da

educação escolar, queixando-se da distância entre o que aprenderam na universidade e as necessidades concretas da atividade docente.

É urgente, portanto, promover a integração entre educação superior e educação básica. Precisamos inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, mas não para executar projetos formulados de forma abstrata, sem conexão com a realidade. É preciso conhecer a escola, seu público, suas especificidades. Isso é indispensável para que os licenciandos sejam capazes de definir os objetivos do ensino, selecionar os conteúdos e as estratégias didáticas de forma crítica e autônoma, de modo que suas escolhas possam ser justificadas por uma legislação inclusiva, que defende a diversidade e o combate à desigualdade, pela coerência com os objetivos da disciplina escolar, pela adequação às demandas sociais, pela consideração ao contexto em que vai atuar.

É fundamental que o professor tenha clareza sobre objetivos da Educação Básica, conheça o público com o qual trabalha, saiba funções das avaliações (do trabalho do professor e do aluno). O objetivo do professor não é transmitir informações. Na Educação Básica, o conteúdo é meio para a formação do cidadão, não finalidade. Somente aproximando os licenciandos da realidade que vão enfrentar no mercado de trabalho vamos lhes proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas que sejam significativas para a formação docente. Isso porque, somente confrontados com as demandas específicas de cada escola, de cada turma, podemos decidir o que ensinar e como ensinar. Esse princípio é norteador pela ideia de que teoria e prática são indissociáveis, mas numa perspectiva que supera a ideia dicotômica de que na universidade está a teoria e na escola a prática. É preciso compreender que toda teoria embute práticas e, nestas, estão embutidas concepções teóricas. Enten-

der como esses campos se estruturam na academia e no chão da escola é o grande desafio que esperamos contribuir para ser superado com os trabalhos aqui reunidos.

Procurando atender as expectativas dos profissionais de ensino, no trabalho aqui apresentado, os pesquisadores que se debruçaram sobre a História do Rio Grande do Norte no século XIX – no âmbito de suas especialidades – assumiram a tarefa de apresentar para os professores da Educação Básica um breve panorama do que tem sido produzido nas pós-graduações, explicitando conceitos, problemas e perspectivas de abordagem que podem ser revisados e/ou incorporados no ensino de História do Rio Grande do Norte e História do Brasil. Atentando às especificidades da educação escolar, procuramos estabelecer como critérios: 1) abordar temas já tradicionalmente inseridos no currículo do componente curricular, ou que podem dialogar com os conteúdos canônicos; 2) focar em discussões que possam contribuir no aprofundamento de conceitos estruturantes do componente curricular História – fonte, verdade, escravidão, sujeitos históricos, trabalho, protesto, agências, gênero, saúde pública, espaço público etc. –, como também na formação cidadã de crianças e jovens, tais como relações étnico-raciais e relações de gênero.

O livro é dividido em dois segmentos: a PARTE I – Novos olhares sobre o passado, traz uma série de textos temáticos, que podem ser lidos separadamente; e a PARTE II – Novos olhares sobre o ensino, apresenta sequências didáticas com sugestões práticas de como pautar os novos temas e problemas apresentados inicialmente em sala de aula.

Na PARTE I, os textos iniciais da coletânea tratam dos desafios de propor novas perspectivas para o ensino escolar de História, problema abordado a partir da experiência de professores com sólida experiência na Educação Básica e que retornaram à universidade

como pesquisadores do curso de mestrado profissional em ensino de História da UFRN, cujos trabalhos foram elaborados com o objetivo de atender as demandas que emergem do chão da escola. O texto de Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes discute a importância da construção do conhecimento histórico escolar privilegiando a perspectiva da **História Local**, estimulando entre os alunos reflexões sobre diferentes aspectos de seu cotidiano, considerando as características dos lugares em que moram e das situações vivenciadas em seus espaços de convivência. Seu trabalho confere atenção especial para as problemáticas a serem enfrentadas por professores que atuam nas regiões periféricas das cidades, marcadas pela falta de infraestrutura e pelos estigmas sociais da pobreza e da violência, tais como as situações de **exclusão** e a precarização do acesso aos direitos de cidadania.

O texto de Daniel Luiz Sousa de Lima traz um breve histórico das lutas que nortearam as políticas públicas voltadas para a educação das **relações étnico-raciais** na Educação Básica, ressaltando que seus objetivos não se restringem a acrescentar novos conteúdos ao currículo escolar, na medida em propõem, sobretudo, combater o **racismo**, reconhecer e valorizar a diversidade e, desse modo, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O trabalho segue discutindo as dificuldades a serem superadas pelos professores da Educação Básica para concretizar esse projeto, como o **eurocentrismo** característico da abordagem histórica dos materiais didáticos, as práticas no ambiente escolar que naturalizam os estereótipos de subalternidade dos alunos negros, e a persistência do bullying associado ao racismo ser visto como “só uma brincadeira” entre as crianças e jovens. O texto de Daniel Luiz Sousa de Lima se encerra com o relato de algumas experiências realizadas na

escola em que atua, a partir das quais avalia a importância da educação para as relações étnico-raciais para a formação da identidade local.

As experiências da população escravizada têm destaque nos textos seguintes da coletânea, em razão da promulgação da Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de **história e cultura afro-brasileira**, um exemplo de como as demandas sociais e as exigências impostas pela legislação educacional têm impactado a produção historiográfica no estado. Até então, a principal referência sobre o tema era a obra de Luís da Câmara Cascudo, que influenciou fortemente a escrita do passado feita por acadêmicos e não acadêmicos no estado. Cascudo subestimava a presença cativa afirmando que “nunca possuímos escravaria em número elevado” (CASCUDO, 1984, p. 188) e declarava em favor do mito da **democracia racial** que a composição da população norte rio-grandense foi marcada pela “marcha da mestiçagem unificadora”, sentenciando que o “critério para aferição da raça não é o étnico, mas o social e econômico” (CASCUDO, 2010, p. 132-135).

Além de fazer crer que a história e cultura de grupos étnico-raciais distintos do branco de origem europeia pouco teria contribuído para a compreensão do passado do Rio Grande do Norte, posto que a herança portuguesa seria a única influência decisiva e distinguível na mistura de raças que deu origem à gente potiguar, Cascudo também colaborou ativamente na difusão da propalada crença de que Rui Barbosa havia queimado e feito desaparecer todos os documentos relativos à escravidão no Brasil, “impossibilitando as futuras pesquisas para estudos essenciais” (CASCUDO, 1984, p. 191). Das relações estabelecidas entre os escravizados e os grandes senhores rurais, Cascudo assegurava que “o escravo não era bicho para tor-

tura. Raro era o mau senhor ou a senhora malvada”, havendo mesmo “respeito pela vontade do escravo alforriar-se”, o que explicaria o fato da Lei Áurea ter encontrado tão pouco a fazer em terras potiguaras (CASCUDO, 1984, p. 118). A força e a longevidade da influência de Cascudo asseguraram o estabelecimento de uma linha interpretativa em que a formação histórica do Rio Grande do Norte é dominada pela figura demiúrgica dos grandes proprietários rurais, forjando-se um passado em que os indígenas não têm lugar e os negros são caracterizados como sujeitos passivos, totalmente submetidos ao domínio dos benevolentes senhores de terra.

Diante dessa (falta de) perspectiva, foram iniciadas as iniciativas de estudo sobre a escravidão negra no RN, tema que terminou sendo negligenciado durante décadas. Resultado disso, os professores da Educação Básica que não abrem mão de articular a História Local com a narrativa da história do Brasil que prevalece nos livros didáticos, com foco no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, encontram dificuldade de encontrar informações que permitam extrapolar essa perspectiva eurocêntrica e discriminatória que marcou a escrita da história do Rio Grande do Norte produzida até meados do século XX.

Felizmente, uma nova geração de pesquisadores de História tem se debruçado com afinco sobre o tema, submetendo novas questões a documentos já conhecidos e se aventurando nos arquivos do estado em busca de fontes que permitissem reconstruir aspectos ignorados ou pouco conhecidos da história de africanos e afrodescendentes no Rio Grande do Norte. Esses foram os caminhos percorridos por Dayane Julia Carvalho Dias, que recuperou os mapas estatísticos produzidos no século XIX para colocar em discussão os critérios para definição de categorias étnico-raciais e

sua variação ao longo do oitocentos. No lugar de tomar esses mapas como uma **fonte** de uma **verdade**, capaz de fornecer informações exatas e precisas sobre a composição da população, sua análise opera no sentido de evidenciar que esses documentos são produto de um contexto, e como tal respondem a diferentes preocupações e se organizam a partir de uma lógica estreitamente articulada aos interesses daqueles que os produziram. Desse modo, ao mesmo tempo em que destaca o potencial ainda pouco explorado desse tipo de fonte, Dayane Julia Carvalho Dias revisa o debate sobre a presença negra em território potiguar, procurando mostrar como a sub-representação dos povos indígenas e afrodescendentes nos mapas estatísticos da província esteve condicionada pelo projeto excludente de **identidade** nacional encampado pelo Estado imperial, e que contou com a adesão das elites regionais.

Para o avanço do debate acadêmico sobre a história da **escravidão** no Rio Grande do Norte, foi fundamental rever criticamente as ideias e concepções caudatárias dessa historiografia tradicional. Alinhando-se a perspectivas mais atualizadas do debate sobre o tema, e utilizando como fonte de pesquisa os processos criminais da Comarca do Príncipe – atual cidade de Caicó, localizada na região do Seridó –, o trabalho de Ariane de Medeiros Pereira restituiu aos negros escravizados a condição de **sujeitos históricos**. Seu estudo mostra como esses negros elaboraram ideias próprias sobre o cativo, sobre direito e os significados da liberdade, a partir das experiências vivenciadas no próprio sistema escravista, marcadas por conflitos e negociações, resistências e acomodações.

A ideia de que a benevolente classe senhorial foi responsável pela solução da questão servil no Rio Grande do Norte (CASCUDO, 1984) foi contestada

por Aldinízia de Medeiros Souza, que utilizou cartas de alforria para estudar as estratégias de **resistência** postas em prática pelos negros escravizados para a conquista da manumissão. Utilizando essa mesma documentação, Aldinízia de Medeiros Souza procurou delinear o perfil dos libertos na Vila de Arez, chamando atenção para o predomínio das mulheres no agenciamento da liberdade. Seu texto rompe com a visão dos negros escravizados concentrados em grandes propriedades rurais, dedicando-se exclusivamente ao trabalho no eito, no pasto ou na casa grande. Por meio da análise dos inventários da região, seu trabalho mostrou que a maior parte da população escrava estava distribuída em pequenas e médias propriedades, e apesar de se tratar de uma sociedade rural, em que prevalecem as atividades agrícolas, parte significativa dos cativos eram **trabalhadores qualificados** e desempenhavam diferentes ofícios, como ferreiros, sapateiros, marceneiros etc.

Muito embora **trabalho** seja um dos conceitos estruturantes do componente curricular História, a história dos trabalhadores do Rio Grande do Norte – homens e mulheres pobres, livres e escravizados – por muito tempo se limitou a qualificar esses sujeitos como força produtiva, denunciando sua exploração por parte dos grandes proprietários rurais. Essa tendência pode ser verificada no trabalho de Denise Mattos Monteiro, que se propôs a responder a seguinte questão: “quais as origens históricas do problema agrário no Brasil contemporâneo, responsável por inúmeras mortes no campo?” (MONTEIRO, 2007, p. 11). Muito embora a historiadora assuma seus comprometimentos políticos a partir da empatia com os vencidos, ao estabelecer as relações entre terra e trabalho, Monteiro focou no encaminhamento dado pela elite agrária ao problema da mão de

obra, enfatizando as propostas e medidas que foram adotadas com o objetivo de controlar o processo de formação e composição do **mercado de trabalho**. Por conta disso, a escrita da história do mundo do trabalho acabou se limitando a discorrer sobre as ideias e ações das elites, nos informando muito pouco sobre a história dos **trabalhadores** no que concerne a suas experiências e lutas, formas de pensar e sentir.

Os textos de João Fernando Barreto de Brito e Francisco Ramon de Matos Maciel sobre os registros de **protestos** protagonizados pelos retirantes da Grande Seca de 1877 rompem com essa abordagem, construída a partir “de cima”. Analisando documentos oficiais que dão conta da criação de uma colônia agrícola nas proximidades de Ceará-Mirim e Extremoz, João Fernando Barreto de Brito mostra a tentativa das elites políticas e econômicas se articularem com o intuito de explorar e **disciplinar** o grande contingente de mão de obra que se dirigia ao litoral fugindo da seca, ao mesmo tempo em que procura confrontar esse projeto de dominação com a mobilização dos retirantes, que resistiram tenazmente e protagonizam embates violentos contra as autoridades locais, forçando o fechamento da colônia. Ao reconstituir os fragmentos da história do Rio Grande do Norte a partir “de baixo”, evidenciando as ações da população que enfrentava as consequências da prolongada estiagem, como também as estratégias postas em prática por homens do governo e latifundiários, que se aproveitaram das consequências da catástrofe climática para desenvolveram novas formas de explorar os trabalhadores, João Fernando Barreto de Brito coloca no primeiro plano de sua análise as **agências** da população, desconstruindo a ideia presente no senso comum de que a população do Rio Grande do Norte teria sempre aceitado passivamente o domínio dos latifundiários e coronéis.

Francisco Ramon de Matos Maciel, por sua vez, analisa os conflitos entre retirantes e autoridades públicas em Mossoró, incluindo jornais em seu *corpus* documental. Seu trabalho se distingue pelo destaque que confere à participação das **mulheres** nesses confrontos, iniciando e liderando **protestos** contra a corrupção e as decisões dos governantes quanto ao processo de distribuição dos socorros públicos. Trata-se de um tema com grande potencial para ser abordado na Educação Básica, especialmente por conta da Lei n. 11.340 (BRASIL, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha, que entre os mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, propõe que os currículos de todos os níveis de ensino destaquem conteúdos relativos à equidade de **gênero**. Estudar registros de protesto protagonizados por mulheres com nessa perspectiva oportuniza, sobretudo, problematizar a história da **cidadania** que ainda domina as narrativas históricas escolares e acadêmicas, marcada pela presença de homens brancos de origem europeia. Os episódios descritos e analisados por Francisco Ramon de Matos Maciel mostram que as mulheres nordestino-grandenses lutaram com base numa noção própria de **justiça**, assim contribuindo para o avanço das conquistas por direitos de cidadania.

A questão do **gênero** também é abordada no texto de Genilson de Azevedo Farias, de forma articulada ao debate sobre relações étnico-raciais. Numa abordagem que dilui as fronteiras entre a História e a Antropologia, seu trabalho analisa a trajetória de duas mulheres da família Castriciano de Souza, de ascendência indígenas e africana, que foi proprietária de importante casa comercial em Macaíba e ganhou projeção entre a elite política e intelectual do estado no período que se estende de finais do oitocentos à primeira metade do século XX. Utilizando textos literá-

rios, livros de memória e biografias, Genilson de Azevedo Farias traz para o primeiro plano as trajetórias de Auta de Souza e sua avó Silvina de Paula Rodrigues, a d. Dindinha, procurando mostrar que apesar de não subverterem os valores da cultura católica e **patriarcal**, essas mulheres estiveram longe de se submeterem passivamente aos papéis comumente atribuídos ao gênero. Vivendo trajetórias singulares, mas que permitem perscrutar outras representações sobre a presença negra e feminina na História Local, este estudo mostra como d. Dindinha, em meio a tragédias familiares, assume o domínio da casa e a chefia da família, enquanto Auta de Souza rompe os limites do ambiente doméstico e ganha projeção no **espaço público**, por meio da imprensa e da literatura, consagrando-se como um dos principais nomes da poesia potiguar.

Outro aspecto ainda pouco conhecido da História da Cultura do Rio Grande do Norte no século XIX, a elite intelectual da província era composta não apenas por jornalistas e literatos, como também por homens da **ciência**. As ideias e experiências desses sujeitos foram investigadas por Avohanne Isabelle Costa de Araújo, que focou sua pesquisa no trabalho realizado pelos agentes da Inspetoria de **Saúde Pública** da cidade do Natal, considerando especialmente o papel desempenhado pelos médicos que atuavam junto às instituições do governo na definição de políticas de Saúde Pública. Acompanhando o trabalho desses agentes no enfrentamento às epidemias e na fiscalização de mercados e matadouro, Avohanne Isabelle Costa de Araújo evidenciou os usos políticos do conhecimento técnico-científico dos médicos, que passaram a interferir no ordenamento do **espaço urbano** deslegitimando os velhos **costumes** da população pobre da cidade, que tinha outras formas de ocupar e fazer uso do espaço. Ao analisar os conflitos daí de-

correntes, seu estudo também nos permite conhecer o cotidiano e os hábitos da população que frequentava as feiras e mercados da cidade, movimentando o comércio que se ocupava do abastecimento interno.

Na PARTE II da coletânea, todas as sequências didáticas propõem a abordagem dos conteúdos a partir da **história local**. Como o público-alvo das sequências é variado – Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação para Jovens e Adultos –, essa parte da coletânea começa com o texto de Matheus Oliveira da Silva sobre **progressão do conhecimento histórico**, chamando atenção para a importância de organizarmos nossos planejamentos – seleção de conteúdo, definição de objetivos, delimitação dos problemas a serem investigados pelos(as) estudantes, estabelecimento de expectativas de avaliação – considerando os princípios da progressão do conhecimento, o que significa de adequar os níveis de complexidade às especificidades de cada turma.

Daí seguimos com a apresentação das sequências didáticas, propriamente ditas, começando pela proposta de Jefferson Pereira da Silva de contemplar os objetivos da educação para as **relações étnico-raciais** privilegiando a luta antirracista e a valorização de uma das mais emblemáticas expressões da **cultura negra**: a capoeira, prática surgida em diversas partes do Brasil no século XIX. Como recurso didático, contrariando a ideia de que a população afrodescendente não legou manifestações culturais expressivas no nosso estado, Silva sugere a utilização de cantigas compostas por capoeiristas do Rio Grande do Norte.

As propostas de Rebeca Nadine de Araújo Piva e Maria Luiza Dantas Lins, assim como a proposta de Thaís dos Santos Maranhão, retomam a discussão sobre a **composição étnico-racial da população** do Rio Grande do Norte, ocupando-se, desta vez, com o problema do suposto “desaparecimento” das **populações**

indígenas do estado, resultado de políticas públicas instituídas pelo governo da província no período imperial. As autoras propõem que os(as) estudantes investiguem os relatórios dos presidentes de província e os censos que as autoridades do governo mandaram realizar no século XIX, convertendo essas fontes históricas em recursos didáticos privilegiados para o estudo sobre o passado, também entendido como meio de reunir informações que permitam uma melhor compreensão sobre os desafios atualmente enfrentados pelas populações indígenas em território potiguar.

Gustavo Ítalo Freire Martins apresenta sequências didáticas que propõem levar para a sala de aula o debate sobre a importância das **mobilizações sociais** para a luta por direitos de cidadania, privilegiando a ação de **trabalhadores e trabalhadoras rurais**. As atividades que sugere objetivam colocar em debate a persistência das disputas violentas por terra na história agrária do Brasil, tendo como ponto de partida o estudo dos conflitos ocorridos no Rio Grande do Norte na década de 1870, agravados pela grande seca que atingiu as chamadas províncias do Norte, e que vitimou milhares de norte-rio-grandenses pela fome ou pelas doenças decorrentes da falta de acesso aos gêneros de primeira necessidade e assistência pública.

A **condição social feminina** é tema abordado na sequência didática proposta por Maria Luiza Dantas Lins e Rebeca Nadine de Araújo Paiva, que a partir do estudo das experiências de Silvina Maria da Conceição, avó dos intelectuais negros potiguares Eloy de Souza, Henrique Castriciano e Auta de Souza. A proposta das autoras foi provocar, entre os(as) estudantes, algumas reflexões sobre os múltiplos papéis exercidos pelas mulheres, e em especial pelas avós no **espaço privado**, como cuidadoras, trabalhadoras e chefes de família, administrando seus

lares e **educando as crianças e jovens**, influenciando decisivamente na **formação dos cidadãos**.

O texto de Benigna Ingrid Aurelia Bezerril também discute **questões de gênero**, mas de forma articulada ao trabalho com o conceito de **patriarcalismo** e a problemática das relações étnico-raciais. A partir do estudo da trajetória de vida e obra da poetisa Auta de Souza – utilizando poemas como recursos didáticos e estimulando o diálogo com o componente curricular de Língua Portuguesa –, seu trabalho promove a construção e conhecimentos sobre a participação de mulheres negras no **espaço público**, considerando essas experiências como uma forma de resistência às diversas estratégias de dominação que se sobrepõem sobre **mulheres negras**.

A PARTE II da coletânea se encerra com o texto de Allyson Afonso dos Santos Silva, Clivya da Silveira Nobre e Tiago do Nascimento Silva sobre o **comércio de gêneros alimentícios, o ordenamento do espaço urbano e políticas de saúde pública**. Tendo escrito seus textos em meio à pandemia de COVID-19, iniciada nos últimos meses de 2019, os autores propõem levar para sala de aula debates sobre urbanização, acesso e gerenciamento de recursos hídricos, problemas socioambientais, a importância do estabelecimento de rotas comerciais para o avanço do capitalismo, e o impacto dessa circulação de mercadorias e pessoas na disseminação de epidemias.

Como se pode verificar, com esses trabalhos escritos por graduandos e pós-graduados que, em vários casos, também atuam como professores de História na Educação Básica – no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação Profissional –, propomos não apenas contribuir com o esforço dos profissionais de História que atuam no ensino em manterem-se atualizados com a produção acadêmi-

ca, como também esperamos trazer subsídios relevantes para uma melhor compreensão sobre os problemas e desafios enfrentados pela sociedade norte-rio-grandense no passado e na atualidade.

Por fim, aos colegas professores, já formados ou em formação, enfatizamos aqui a importância de publicações desse tipo que acabamos de apresentar, que evidencia a necessidade de não apenas rever a historiografia norte-rio-grandense, caudatária de uma intelectualidade elitista e preconceituosa, como também de nos mobilizarmos para assegurar que esse esforço de renovação dos estudos sobre o passado fomente outras produções que possam ser consumidas por um público mais amplo, começando pelo público escolar. Num momento de tantas controvérsias sobre os usos éticos e políticos do passado, de franca disputa entre projetos radicalmente diferentes de sociedade, é urgente investirmos nossa capacidade de trabalho e ação coletiva para tornar a universidade menos conservadora e mais conectada ao que acontece fora de seus muros. Não transpor esses muros significa correremos o risco de ficarmos cada vez mais fragilizados perante a sociedade, cada vez menos relevantes para as novas gerações.

Por isso é indispensável que, na Educação Básica, estejamos atentos à importância de orientar as problemáticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do tempo presente, em consonância com a experiência local dos alunos. Os alunos não são uma página em branco. Eles têm experiências e conhecimentos que precisam ser tomados como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos no ambiente escolar, como nossas propostas didáticas procuram mostrar. E, para termos acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, precisamos partir daquilo que lhe é mais próximo. Nossas crianças e jovens preci-

sam se situar e entender o tempo em que vivem, o espaço em que vivem, a sociedade em que vivem. Precisamos ensiná-los a problematizar as relações em que estão inseridos, subsidiá-los com informações, habilidades e competências que lhes permitam conferir sentido ao aqui e ao agora, às suas experiências concretas, àquilo que eles veem, ouvem e consomem. Assim vamos formar sujeitos capazes de não apenas compreender a sociedade em que vivem, vamos formar sujeitos capazes de agir e intervir na sociedade, mudando o curso da História com o fim de realizar projetos, individuais e coletivos.

Referências

ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Org.). **Reflexões sobre História Local e Produção de material didático**. Natal: UDUFRN, 2015.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da; VIANA, Hélder do Nascimento (Org.). **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em história**. Natal: EDUFRN, 2012.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 de janeiro de 2003.

_____. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 08 de agosto de 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2014**. Relatório de Curso. História (licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Brasília, DF: MEC, INEP, SINAES, 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2017**. Relatório de Curso. História (licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – 12324. Brasília, DF: MEC, INEP, SINAES, 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Fundação José Augusto; Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. **História da cidade do Natal**. Natal: EDUFRN, 2010.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Terra e trabalho na história**: estudos sobre o Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de, FREITAS, Itamar. Desafios da formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 131-147, 2013.

PARTE I

Novos olhares sobre o passado

Rio de Agaçal
Vale

Monte

Patanduba

Ponta dos baixos.
de São Roque.



A PERSPECTIVA DA HISTÓRIA LOCAL NA BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS PARA O ENSINO



Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes

Novos olhares sobre a comunidade escolar¹

Em boa parte do Rio Grande do Norte, os alunos e as alunas que estudam em escolas públicas residem, a maior parte, nas comunidades em seu entorno. Muitas dessas comunidades formam o espaço urbano e fazem parte da vida cotidiana desse alunado porque lá moram e porque esses são seus principais espaços de convivência. Se as escolas fazem parte de regiões periféricas, as pessoas que habitam o entorno da escola sofrem muitas vezes com estereótipos e, conse-

¹ Texto baseado no capítulo “Ensino de História, cidade e memória” da dissertação de mestrado (FERNANDES, 2018) defendida no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

quentemente, preconceitos, devido a um processo de “periferização” e “segregação”, os quais não são homogêneos, mas são perceptíveis, além da possível formação de “estigmas sociais” (SILVA, A., 2003). Diante disso, como estimular os discentes a reconhecerem que o desenvolvimento da realidade do lugar em que eles vivem e estudam, do entorno da escola, pode subsidiar a construção do conhecimento histórico? É possível relacionar a história desse lugar que permeia o seu dia-a-dia àquela história já canonizada nos livros didáticos, material ainda principal do seu estudo em história?

Todos aprendemos que o estudo da história deve partir de uma questão contemporânea, dos debates que mobilizam o presente, uma ideia introduzida por historiadores consagrados como Marc Bloch e Lucien Febvre, já na década de 1920, do desenvolvimento de uma “história-problema” (CASTRO, 1997, p. 45), cujas questões deveriam apresentar “pertinência social [...] interesse para a sociedade no âmago da qual se procede à sua formulação” (PROST, 2014, p. 84). Esse é um objetivo a ser perseguido especialmente quando se quer um ensino da história que se distancie da ideia de simples transmissão de conhecimentos eruditos e se aproxime da busca por uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania, que pensa a aprendizagem como mobilização de diferentes recursos com o fim de enfrentar e resolver situações e problemas.

Mas entendem-se alguns dos porquês de os alunos não perceberem a história como uma disciplina relevante no sentido da compreensão dos dilemas da atualidade e da capacidade que estimula em possibilitar reflexões e ações historicamente embasadas sobre o presente. Impossível não afirmar que o atual ensino de história apresenta uma série de incoerências. A história no Brasil, segundo Itamar Freitas

(2013) mesmo com “reformas educacionais” e transformações de “currículos nacionais para o ensino de história” desde a década de 1930, e apesar da constante busca dos professores pesquisadores por tornar o ensino de história mais significativo, continua sendo baseada acriticamente no modelo de periodização quadripartite francês e excluindo o protagonismo de certos sujeitos da sociedade brasileira.

Isso pode ser exemplificado com uma análise sobre o livro didático. Praticamente, o único recurso didático nas salas de aula das escolas públicas é ele, e em muitas delas, o único. Este material, na contramão das críticas a ele, e apesar de uma orientação clara do Governo Federal para melhorias nos últimos anos através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, alcançou uma padronização ao longo do tempo que afasta mais e mais os alunos de suas páginas. Itamar Freitas e Margarida de Oliveira, sobre o assunto revelam que:

O que acompanhamos nos últimos anos, infelizmente, foi a acomodação dos autores e editores a um modelo de livro didático que se transformou em padrão. Em termos de conteúdos substantivos, constatamos a incapacidade de diferenciar (entre uma e outra coleção) conhecimentos e habilidades singulares a cada título, seja em termos de abordagem, seja em nível de aprofundamento e, principalmente, de critérios de seleção de conteúdos. (FREITAS; OLIVEIRA, 2014, p. 17).

O modelo cristalizado de livro didático nem atrai a curiosidade do alunado, nem o ajuda a ver relação do passado com os dias atuais e quando utilizado, erroneamente, confundindo-o com currículo escolar e seguindo os seus conteúdos substantivos, linearmente, de “capa à capa”, como dizemos no jargão do “chão da escola”, fica claro o quão inócuas são algumas das práticas de ensino. Desse modo, são urgentes estraté-

gias que ultrapassem a utilização das páginas desse livro didático que deveria ser só mais um documento a ser explorado pelos professores e alunos. Não se trata, porém, de abandoná-lo, ressalva-se.

O espaço que compreende o entorno da escola e que é o local da experiência dos alunos, justifica-se como objeto de estudo, como uma possibilidade de diversificação dos recursos didáticos e de fontes que podem ser produzidas pelo professor, como afirma Antônia Terra (2012). Temos à nossa volta uma gama de produções humanas que podem e devem ser exploradas pelos professores e professoras de história, desde os objetos, prédios, ruas, passando por imagens e depoimentos, escritos em geral, chegando, inclusive, à quase infinita quantidade de material disponibilizado no ciberespaço.

O conceito de História Local aqui utilizado está em consonância com o que pensa Toledo (2010), ao criticar as abordagens da História Local propostas por profissionais da história e da educação no Brasil, que valorizam apenas os movimentos populacionais ou o cotidiano dos grupos sociais. De acordo com essa historiadora, a História Local é: “Uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente” (TOLEDO, 2010, p. 751).

Ou seja, a História Local interessa-se pela vida individual e em sociedade dos sujeitos e grupos construídos e representados pelos poderes político e econômico sob a estrutura de bairros e cidades, mas revela a história em si, pois toda “história é História Local” (TOLEDO, 2010, p.746). Portanto, se as experiências sociais definem os espaços urbanos de sociabilidade, lugares são fontes, mas também são o próprio conhe-

cimento histórico. Isso significa que os lugares existem como resposta da vivência das pessoas e por isso, podem ajudar os alunos e as alunas a compreenderem a história como um resultado da ação de sujeitos que lhe são próximos, apesar da distância temporal com relação à sua realidade social, permitindo que se vejam inseridos nessa mesma construção.

Também para Reznik:

Toda vivência é “localizada”. Trabalhar com a constituição de memórias e com a análise de histórias locais não implica uma simplificação do número de variantes e aspectos da trama social. O local, alçado em categoria central de análise, pode vir a constituir uma nova densidade no quadro das interdependências entre agentes e fatores constitutivos de determinadas experiências históricas. (REZNIK, 2010, p. 92)

Documentos oficiais brasileiros norteadores da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por sua vez, indicam a importância da vivência localizada para o ensino:

Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos. (BRASIL, 2013, p. 136).

A questão local deve ser incentivada na sala de aula pelos educadores de maneira equilibrada, como incentivo à construção das identidades afirmativas e para a relação com discussões de outras realidades, propiciando aos educandos, assim, os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econô-

mica e política. Atentar para a reflexão sobre o local no ensino de história está, pois, atrelada à concepção de que a escola básica deve educar para a cidadania; ou seja; deve instruir os alunos e as alunas a serem pessoas conscientes dos seus direitos e deveres e que reivindiquem o exercício dessa cidadania, independentemente de sua origem social.

O que significa estudar a história da cidade

É inerente ao estudo da História do homem no tempo a problematização do tempo presente, “com vistas a perceber como este momento presente é afetado por certos processos que se desenvolvem na passagem do tempo, ou como a temporalidade afeta de diversos modos a vida presente”. Para isso, outra categoria de análise também deve ser considerada: o espaço onde a história se desenrola, “como lugar que se estabelece na materialidade física, como campo que é gerado através das relações sociais” (BARROS, 2005, p. 96-97).

Para alguns historiadores explorar o urbano é uma possibilidade com grande potencial a ser explorado pelos professores da escola básica pois, para eles, “a cidade nos exhibe com intensidade o seu passado e o seu presente. Em qualquer ponto, ela pode nos surpreender com um sinal ou uma pequena porta de entrada para sua história”, concordam Viana, Rocha e Arrais (2012, p. 11). Os estudos sobre as cidades são variados como o são os modelos de cidades em diferentes tempos e espaços. Nesse caso, a cidade pode ser compreendida como:

Caracterizada pelos fluxos econômicos e humanos que, ignorando fronteiras estaduais e nacionais, a vinculam a um território mais amplo; pela força dos

laços sociais existentes dentro dela, e, ainda, pelas representações que os moradores formulam sobre eles mesmos, concebendo-se como integrantes de uma entidade coletiva. (ARRAIS, 2011, p. 20-21).

Isso significa que debater a formação e o desenvolvimento desse espaço junto aos estudantes, pode contribuir para dar sentido à história escolar, posto que “a cidade em que vivemos oferece um arquivo a céu aberto, que documenta o seu passado e o seu presente” (ARRAIS, 2011, p. 27). E esse não é um tema explorado apenas recentemente. Os estudos sobre as cidades remontam ao século XIX, com debates que se iniciaram procurando os fatores que desencadearam seu surgimento, e mais contemporaneamente se preocupam com suas funções, seus processos de urbanização, seus efeitos na vida dos indivíduos e suas mudanças espaciais provocadas pelos fatores econômicos e sociais; além da relação entre cidade e modernidade, tendo em vista as rápidas transformações tecnológicas da sociedade.

A temática da história urbana é uma área multidisciplinar de conhecimento que cresceu a partir da década de 1960, sendo que no Brasil, desde a década de 1970, os historiadores têm feito investigações sob esse prisma. Os objetos se concentravam em explorar as

questões relacionadas às condições de vida da população pobre das grandes cidades, moradias, habitações e intervenções sanitaristas, de remodelação das cidades e em relação à disciplinarização do espaço urbano, principalmente no que diz respeito aos meios operários, além das questões ligadas aquilo que constitui o patrimônio cultural das cidades. (BRESCIANNI, 2001, p. 237-258 *Apud* SILVA, W., 2011, p. 25)

A cidade, que articula em suas tramas relacionais diferentes espaços e tempos históricos, “torna-se um objeto privilegiado de pesquisa histórica,

na qual se destaca o papel das experiências sociais como definidoras dos espaços de sociabilidade”, como afirma Maria Toledo (2010, p. 754), o que permite articular historiografia local com história da localidade e selecionar eixos de estudos no ensino de História, com a possibilidade de interligação com diversas experiências no tempo.

De acordo com Lefebvre, o modelo organicista de análise empregado por muitos historiadores e sociólogos não trouxe à tona as diferenças da realidade urbana. O continuísmo exacerbado destes estudiosos ocultou as descontinuidades históricas, espaciais e sociais da cidade, esquecendo-se que no decurso de sua história, novas formas, mas, estruturas e funções foram-lhe atribuídas. (SANTOS, 2003, p. 165).

As cidades, portanto, devem ser estudadas em suas semelhanças, diferenças, estruturações e reestruturações ao longo do tempo e cada uma analisada em suas configurações e conflitos ímpares. Porque, como adverte Lefebvre (1991, p. 1), “todo o sistema tente a *aprisionar* a reflexão, a fechar horizontes”. Isso significa que se deve estudá-las atentamente quanto ao que lhe são específicos e o que lhes são gerais. O que pode ser revelado em suas materialidades.

De acordo com Daniel Gevher (2016), frequentemente ouve-se que ensinar história nos dias de hoje não é tarefa fácil, que as pessoas consideram a contemporaneidade tempos de desprezo ao passado, nos quais se vive com a sensação de transformação constante, e em que as coisas e os lugares que falam sobre a história parecem não ter mais importância. Viveríamos, então, um momento

De fragmentação do coletivo, de fronteiras culturais que desabam ou surgem, onde há multiplicidades de identidades. [...] Nesse jogo que envolve a produção das identidades, o passado e o presente

entram em conflito fazendo com que alguns elementos do passado sejam esquecidos, ou pelo menos deixados de lado, enquanto outros surgem e tornam-se representantes da identidade dos sujeitos, que passam a compartilhar ideias e valores culturais. (GEVHER, 2016, p. 948).

Se, como avalia o historiador citado, o espaço real e concreto parece ter cada vez menos importância social, na medida em que passamos a viver em espaços de virtualidade e de relações midiaticizadas, faz-se urgente que os professores de história busquem instigar os alunos a refletirem sobre a preponderância histórica da produção material das pessoas no mundo, mesmo sabendo da existência de trabalhos que enfocam as representações e os discursos de poder para a construção das cidades, visto que estas se configuram também como espaço de disputa entre diferentes grupos sociais. Natal, por exemplo, já foi estudada como “uma espacialidade operada a partir de determinadas construções intelectuais” (SILVA, W., 2011, p. 23). Há um nível material e um nível simbólico quanto à configuração de uma cidade.

O importante é ressaltar que a pesquisa histórico-escolar, tendo como centro da análise o lugar onde estão inseridos os alunos de uma escola específica, lugar no espaço físico, com pessoas de verdade, precisa explorar o valor histórico intrínseco à materialidade dos lugares à nossa volta, sem ignorar os discursos sobre esses lugares, e como eles contribuem para o processo de atribuição de valor a alguns lugares, em detrimento de outros.

Nesse sentido, atribui-se um outro significado ao estudo da cidade, extrapolando o currículo comum. Como temos afirmado, o aprendizado da história não se limita ao conhecimento dos conteúdos tradicionalmente abordados no currículo escolar, pois

O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de 'história', não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. [...] A outra experiência é a escolar. (MARTINS, 2011, p. 9).

Nessa perspectiva, os professores de história precisam estar atentos ao cotidiano de seus alunos, suas ações concretas e experiências vividas, não apenas para identificar os problemas sociais que enfrentam e orientá-los a pensar criticamente sobre os mesmos, mas também para saberem quais aprendizados construídos fora do ambiente escolar tem contribuído para sua formação. No contato com o outro se estabelecem memórias, tradições, valores, crenças.

No que concerne à Educação Histórica formal, ela [a consciência histórica] será um meio imprescindível para as crianças e jovens exprimirem as suas compreensões do passado histórico e conscientizarem progressivamente a sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada. (MARTINS, 2011, p. 12).

De acordo com Mesquita (2013), seguindo essa proposta, o papel do professor é atuar como um orientador e organizador de situações didáticas motivadoras; buscar reconstruir significados existentes ou construir novos; valorizar as aspirações e realização pessoal dos alunos, levando em conta o seu contexto sociocultural e os conhecimentos prévios dos alunos.

Quanto ao educando, por sua vez, este deve: alcançar objetivos, resolver problemas e tomar decisões, levando ao desenvolvimento de competências e habilidades e à reorganização dos significados pré-existentes, que foram adquiridos ao longo

da vida. Propõe-se também que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento histórico, aprendendo a ter autonomia para expandir seus conhecimentos com base em pesquisa, de modo que aprenda a pensar historicamente, que implica em não apenas coletar a informação por meio da pesquisa, como também avaliar a sua fiabilidade e desenvolver interpretações, percebendo que a explicação histórica é sempre parcial e provisória (MESQUITA, 2013).

Em concordância à postura defendida por Oliveira (2010), defendemos que tanto na pesquisa acadêmica quanto no ensino escolar há produção do conhecimento histórico. Em ambas as experiências, partimos de problemáticas a serem respondidas, temos o tempo como categoria principal, investigamos o passado por meio de fontes e utilizamos referenciais teóricos e metodológicos para proceder a análise dos dados. Nesse sentido, importa orientar os alunos no processo de formulação de perguntas; rastreio das fontes; confrontação de fontes diversificadas – com atenção especial para a pesquisa de campo/estudo do meio e fontes orais –; socialização das informações pesquisadas; no trabalho de registros, sistematizações das informações pesquisadas e da construção da memória histórica, de narrativa, de interpretação ou de análise. Isso os fará tomar consciência do processo vivenciado, aprendendo a valorizar esse processo.

O desafio procedimental da pesquisa como eixo organizador do currículo tem a ver com estimular os discentes a elaborarem investigações inspiradas no trabalho do historiador, que tenham a possibilidade de elaborar respostas para as perguntas formuladas, sabendo que eles não são autores de conhecimento científico, mas produtores de um saber histórico que é próprio à experiência escolar.

Por um trabalho significativo com a memória na escola

Quando se pensa este momento de transformações rápidas, por outro lado, nos perguntamos sobre a relação entre o valor da memória coletiva nos tempos atuais. A história se preocupa com a compreensão, a crítica e a análise daquilo que se quer lembrar e esquecer. Uma estratégia para explorar essas questões é trabalhar com a ideia de lugares de memória, ou ainda de artefatos simbólicos da memória pública.

Afirmando que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”, Maurice Halbwachs (2003, p. 30) deu visibilidade às discussões sobre memória coletiva ou social. Para esse sociólogo, a memória coletiva é aquilo que é compartilhado pelos indivíduos mutuamente, quando as pessoas pertencem a um grupo específico, o que as permite possuir os mesmos referenciais simbólicos de leitura dos acontecimentos.

Ao escrever sobre os lugares de memória, o historiador Pierre Nora (1993), também analisando as rápidas mudanças da contemporaneidade falava sobre uma aceleração da história, sobre transformações da sociedade que rompia com um passado de tradições, que se esquecia da memória coletiva. Para esse historiador, os lugares de memória (museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações), que só existiam, mas não simultaneamente, nos sentidos funcionais, materiais e principalmente, simbólicos, seriam “sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza” (NORA, 1993, p. 12-13),

lugares construídos ou transformados em repositórios de uma memória coletiva.

Nas palavras de Viana (2012), aquilo que o autor chama de “artefatos simbólicos” são o produto da memória coletiva, ou melhor, representantes da memória pública fruto de constante negociação entre os vários grupos sociais encontrados nas cidades. Artefatos que só são simbólicos se fizerem sentido para as pessoas que com eles convivem ou conviveram, e que não têm valor em si mesmos.

Isso nos remete à questão do uso da cultura material como fonte de estudo para a história e como documento para a construção do conhecimento histórico. Com as mudanças teóricas e metodológicas da ciência da história a partir da escola dos *Annales* desde o início do século XX, as fontes materiais passaram a ser muito mais valorizadas para a história. Segundo Roberto Silva e Camila Duarte (2017), esses estudos:

Redimensionaram o uso e a valorização das fontes materiais, assim como também as introduziram no seio da discussão historiográfica e fixaram um melhor entendimento de que as sociedades contemporâneas, assim como as do passado, foram permeadas pela materialidade em sua dimensão cultural, na organização e distinção de suas esferas sociais e estruturas de poder. (THOMAS, 1999, p. 15-20 *Apud* SILVA, R.; DUARTE, 2017, p. 183-184).

Isso significa que a materialidade inseparável da existência e do processo de entendimento histórico das sociedades do passado, bem como do seu funcionamento, de modo que a cultura material permite estudar as ações, os pensamentos e os comportamentos das sociedades, sendo a cultura entendida como “a manifestação não tangível dos comportamentos sociais dos diversos grupos humanos, os quais envolvem as crenças, ritos, símbolos e ou-

tras manifestações da capacidade humana” (SILVA, R.; DUARTE, 2017, p. 185).

Os artefatos da memória pública, ou bens culturais, para que possam ser problematizados junto ao seu corpo discente, não precisam ter sido consagrados pelos poderes públicos instituídos, reconhecidos pela sociedade e protegidos por legislações. Eles podem ser identificados simplesmente como aqueles que “fazem parte do nosso dia-a-dia, da nossa realidade social, revelando os múltiplos aspectos que a cultura viva de uma comunidade pode apresentar” (MACÊDO, 2017, p. 99).

Este é um aspecto importante de ser considerado, pois mostra que não é preciso haver bens de cultura material tombados para o estudo da materialidade de uma cidade. Estudar o lugar de moradia dos alunos, do ponto de vista da história pode, desta feita, significar buscar:

Os laços das pessoas com o lugar [...]. Mudanças e permanências ocorridas em um pequeno espaço de uma cidade demonstra que existe um enorme leque de possibilidades para a realização de trabalhos históricos encontrados na construção identitária do sujeito. Todavia, se perguntarmos a um jovem morador do bairro sobre sua relação com aquele espaço, dificilmente ele fará alguma correlação entre sua existência e a daqueles que viveram no bairro duas ou três décadas atrás, ou seja, seus pais e avós. (ROCHA, 2012, p. 275-281).

Há uma naturalização do espaço/tempo presente pelos moradores no bairro, de acordo ainda com a reflexão de Rocha (2012), como se nos espaços atuais nunca tivesse havido transformações ou rupturas, como se a vida fosse um “presente contínuo”. Constata-se, assim, que as pessoas estão vivendo de maneira “naturalizada”, perdendo sua memória relacionada às transformações do lugar, relacionada às teorias de uma contemporaneidade desligada de

sua memória, de sua história. Portanto, a memória fundada sobre essa relação com o espaço está em processo de desaparecimento.

Essa ideia que condiz com os estudos que valorizam o papel dos professores de história como profissionais responsáveis por uma mudança de postura dos jovens, no sentido de valorizar o passado. Os professores se tornam cada vez mais importantes, pois “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (HOBSBAWM, 1995, p.13).

O desafio, para a historiadora Oliveira (2003, p. 166-168), é que a memória no Brasil tem sido usada pelos professores do ensino básico como uma segunda versão da história, ou até como sua substituta, um problema, já que essa prática pode cristalizar visões do senso comum. Na sua avaliação, é preciso que os professores confrontem essas falas com a produção da pesquisa histórica.

Francisco Ramos (2009), ao criticar historiadores que escrevem em defesa do direito à memória, acredita que não se deve confundir falar sobre um tema com defender esse tema, pois apesar de ser inerente ao trabalho do historiador o lidar com “a dinâmica das lutas sociais”, quando se defende a memória de um grupo social, seja qual for, se escreve memória e não história. A confusão entre as duas práticas pode, inclusive, criar ressentimentos históricos. Assim, de acordo com esse pensamento, “a produção de memórias e identidades múltiplas não é tarefa do ensino de história. O que o saber histórico almeja é perceber a historicidade das produções, localizando-as em conflitos de sujeitos socialmente constituídos” (RAMOS, 2009, p. 11).

Refletir, portanto, sobre como abordar os lugares da experiência dos alunos e alunas, enquanto espaço de memória, de maneira a construir um ensino de história a partir de uma abordagem historiográfica propriamente dita, sem sofrer a acusação de estar “causando mais ressentimentos”, como alerta Ramos (2009), acontece quando esses lugares de memória são tratados como documentos, como fontes, os quais devem ser articulados aos problemas, teorias e métodos.

Todavia, quando se tem a convicção das especificidades da função de ser professor de história no Brasil, não podemos nos esquivar da constante busca por ensinar com e por valores, como defende Freitas (2016). O ensino de valores é inerente ao ensino de história, pois estes valores são indicados na legislação princípios norteadores da educação básica. Conforme o autor:

Somos a materialização do Estado democrático de direito. Assim, na educação pública (regrada pelo Estado), somos submetidos a algumas normas das quais podemos até discordar, mas não temos força moral e autoridade jurídica para desobedecer. Estados que regem interesses entre grupos sociais de forma democrática conservam o seu conjunto de valores, normatizando o seu emprego e indicando os responsáveis por seu cultivo. É para esse rol de valores que devemos dirigir nossa atenção. (FREITAS, 2016).

É preciso considerar, então, o direito que os alunos têm de perceberem-se enquanto sujeitos ativos na sua sociedade.

Os excluídos da história e o direito à memória

A reflexão que temos proposto também exige um posicionamento teórico acerca dos debates sobre

o direito à memória, os quais podem ser entendidos como aqueles que buscam dar voz aos grupos excluídos da história oficial, tais como indígenas, negros, mulheres, trabalhadores. É importante entender que, ao estimular os alunos a pensarem sobre si e sobre o mundo que os cerca no local, ou no geral, eles invariavelmente devem ponderar sobre suas identidades nessa sociedade excludente em que vivem e sobre a qual estudam.

Em Natal, compreende-se que – desde o início do século XX, com os projetos e ações de urbanização e seus ideais ordem e progresso, passando pelas mudanças urbanas ocorridas com o aumento da população que migrou quando da ocupação estadunidense na Segunda Guerra Mundial, além das migrações por causa das secas e mais, dos programas estatais de habitação portanto – houve um processo de periferização.

Obviamente, que o conceito de periferia aqui pensado não diz respeito apenas à ideia de região geográfica que se estabelece nos arredores de algum lugar. Periferia aqui se refere aos lugares afastados das decisões políticas e cujas políticas públicas se fazem menos presentes, onde vivem aqueles trabalhadores que se encontram “na dinâmica descontínua e fragmentada das cidades contemporâneas” (SOTO, 2008, p. 2). Segundo ele:

A noção de subúrbio contém uma nova concepção de espaço, uma nova sociabilidade, onde ocorre a ruptura e a transição para a modernidade da cidade. O subúrbio representa o ser dividido entre o urbano e o propriamente rural. [...] Na periferia se concretiza a subordinação da cidade e da urbanização à renda da terra. Como disse Martins “a periferia é a negação das promessas transformadoras, emancipadoras, civilizadoras e até revolucionárias do urbano, do modo de vida urbano e da urbanização”. (SOTO, 2008, p. 2)

Para esse autor, o conceito de periferia dialoga e se confunde com o de subúrbio. Mas enquanto, o subúrbio, na origem do termo, significa o espaço onde o campo se torna apêndice da cidade, estando na transição do campo para a cidade, suavizando-se as mudanças radicais – e não necessariamente relacionado à pobreza –, a noção de periferia é “o extremo da urbanização degradada, isto é, das habitações precárias, inacabadas, provisórias, da falta de infraestrutura que surgiu nos anos 60 [...]. Os subúrbios têm lotes maiores, casas com quintais, horta”. As periferias têm a especulação imobiliária, casas pequenas, ruas estreitas, falta de saneamento básico (SOTO, 2008, p. 5-7).

Abaixo, segue outra ideia sobre o que é periferia, e que ajuda a pensar as problemáticas que muitos de nós defrontamo-nos cotidianamente no entorno da escola onde atuamos, marcado pela presença de

Gente pobre, com empregos mal remunerados, baixa escolaridade, pele escura. Jovens pelas ruas, desocupados, abandonaram a escola por não verem o porquê de aprender sobre democracia e liberdade se vivem apanhando da polícia e sendo discriminados no mercado de trabalho. Ruas sujas e abandonadas, poucos espaços para o lazer. Alguns, revoltados ou acovardados, partem para a violência, o crime, o álcool, as drogas; muitos buscam na religião a esperança para suportar o dia-a-dia; outros ouvem música, dançam, desenham nas paredes [...] (PIMENTEL, 1997, p. 1 *Apud* CONCEIÇÃO; SANTOS, 2010, p. 1).

A periferia, então, é este lugar de exclusão social, em que as pessoas são marcadas por estigmas negativos. Estigma significa, segundo Gilberto Velho “aquele rótulo que cada pessoa carrega consigo, o estigma do lugar onde mora [quando] ‘o mapa da cidade [...] passa a ser o mapa do social, onde as pessoas se definem pelo lugar onde moram’ (VELHO, 1972, p. 80

Apud ALMEIDA, 2005, p. 10). Um estado de “violência simbólica”, segundo Brum (2012, p. 9). Baseado em Erving Goffman, Caio Cezar Silva defende que “o estigmatizado é aquele que tem dificuldade em estabelecer laços com padrões *normalizados* de sociedade” (2012, p. 67-68, grifo do autor). Segundo o referido autor,

Assim como a imagem das periferias, a do seu morador também está alicerçada na base de um conjunto de premissas falsas, desenhadas pelo imaginário social ou formulada pelo senso comum. Esse fator, aliado a outros como o medo generalizado, pautado no discurso das inseguranças, violência e criminalidade violenta, acarreta o aprofundamento das disparidades socioespaciais. (SILVA, C., 2012, p. 68).

A exclusão, seja social, cultural ou econômica, está relacionada principalmente à precarização ou falta de acesso aos direitos dos cidadãos, o que nos remete à noção de pobreza, já que nos referimos à problemas com relação à habitação, alimentação, trabalho, cultura, infraestrutura e serviços urbanos mínimos. Essa população privada de seus direitos comumente vive em locais excluídos do padrão territorial comum, como nos loteamentos irregulares. A exclusão aliada ao problema da espacialização, é o que pode ser chamado de segregação, pois esses indivíduos perdem até os seus direitos inalienáveis. (MEDEIROS, 2013, p. 30).

Ao serem confrontados com o fato de que a região onde vivem é alvo de muitos preconceitos e estereótipos, muitas vezes reproduzidos por eles próprios, os alunos também precisam ser estimulados a ver o seu lugar no mundo de uma forma positivada. Sem minimizar os problemas que enfrentam, obviamente, é necessário estimulá-los a atuar como sujeitos de direitos, capazes de se mobilizar e reivindicar mudanças infra estruturais e na oferta de serviços, por exemplo, de modo que percebam o exercício da cidadania como resultado da ação de sujeitos de direito.

Considerações finais

A principal contribuição do ensino da história, tomando como ponto de partida o estudo de bens de cultura material de uma cidade, consagrados ou não, é estabelecer relações entre o local, o regional, o nacional e o global. O que significa dizer que, ao estudar as características locais, percebe-se a interdependência e a influência de fatores dos diversos âmbitos da sociedade. Comunidade regionais, nacionais e globais imbricam-se em suas diferenças e semelhanças, transformações e permanências.

No entanto, é preciso salientar que o trabalho de construção do conhecimento histórico escolar que toma a História Local como ponto de partida e reflexão, tem uma outra dimensão que põe em evidência a função social do ensino de história. Nesse sentido, impossível não fazer referência a Paulo Freire (1996) neste ponto, quando este afirmava que há uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, pois:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 46).

A história revela, sobretudo, relações de poder, e as disputas pelo direito à memória exemplificam bem isso. Empoderamento, palavra da moda, cabe bem nessa proposta de estimular os educandos a perceberem-se como detentores de poder político e social, capazes de mudar sua realidade e construir novas memórias.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 476-477).

O trabalho clássico de Le Goff gravou essas palavras que esclarecem os porquês desse silenciamento, ou melhor dizendo, dos porquês da seleção da memória. “A memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”, continua o estudioso. E nesse sentido, os professores de história podem trabalhar no sentido de assegurar a “democratização da memória social”, possibilitando as condições para que os alunos discutam as questões identitárias relacionadas ao lugar em que eles vivem, diminuindo estereótipos, preconceitos e estigmas. Por muito tempo as vozes de pessoas trabalhadoras, “do povo”, foram silenciadas, e muitos dos alunos das escolas públicas compartilham desse silenciamento, mas, podem e devem ser estimulados a se fazerem ouvir. Eles são sujeitos de direito, e têm voz, memória e história.

Referências

ALMEIDA, Renato de. A cidade e o espaço urbano em sala de aula: teoria e prática. *In*: ANAIS DO III SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUIZ DE FORA. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

ARRAIS, Raimundo. As identidades da Cidade. *In*: VIANA, H. do N.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. (Org.). **Cidade e diversidade: itinerários para a produção de materiais didáticos em História**. Natal: EDUFERN, 2012.

_____. **Crônicas de origem: a cidade de Natal nas crônicas cascu-dianas dos anos 20**. Natal: EDUFERN, 2011.

BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. **Revista de História Regional**, v. 10, n. 1, p. 95-129, 2005.

BRESCIANNI, Maria Stella M. História e historiografia das cidades, um percurso. In.: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 237-258.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Orgs). **Domínios da História**: Ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CONCEIÇÃO, Larissa Sobral; SANTOS, Livia Natália. O movimento hip hop como alternativa de fala para jovens da periferia. In: ANAIS DO XII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE. Campina Grande: Intercom, 2010.

FERNANDES, Cícera Tamara Graciano Leal da Silva. **Pesquisa e ensino na história escolar**: o contexto urbano da Escola Terezinha Paulino em Natal-RN. Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro e Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. **Didática para Licenciaturas**. 2. ed. Aracaju: Criação, 2014.

_____. Valores como objeto de aprendizagem histórica. In: ANAIS DO II SIMPÓSIO ELETRÔNICO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA. União da Vitória: Unespar, 2016.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: Processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento. p. 11-25. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana. (Orgs.). **Para que(m) se avalie?** livros Didáticos de História e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRRN, 2014.

GEVHER, Daniel Luciano. A crise dos lugares de memória e dos espaços identitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out.-dez., 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LE GOFF. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Educação pela Cidade: Aprendendo com o patrimônio e a memória urbana. In: ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. da. (Org.). **Reflexões Sobre História Local e Produção de Material Didático**. Natal: EDUFRRN, 2017.

MARTINS, Estevão de Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011.

MEDEIROS, Amanda Kellen Silva de. **Exclusão social e projetos habitacionais**: Um estudo sobre os conjuntos habitacionais, segregação e exclusão social em Natal/RN. Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MESQUITA, Ana Filipa Vasques Rodrigues. **Lugares de Memória no Ensino da História Contemporânea**: Alunos e familiares redescobrimdo patrimônio(s). Dissertação (mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Porto: Universidade do Porto, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado**: Uma discussão necessária à formação do profissional de história. Tese (doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003, 292 f.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. O direito à memória no ensino de história. **Revista Trajetos**, v. 7, n. 13, 2009.

REZNIK, Luís. História Local e práticas de memória. In: PEREIRA, Júnia S; RICCI, Cláudia S. **Produção de Materiais didáticos para a diversidade**: Práticas de memória e patrimônio numa perspectiva interdisciplinar. Belo Horizonte/Brasília: CAED/SECAD, 2010.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo. Elaborando Materiais Didáticos: Reflexões sobre conteúdos e fontes. In: VIANA, Hélder do N.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. (Org.). **Cidade e Diversidade**: Itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRRN, 2012.

SANTOS, Ligia Maria R. Notas de leitura: LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. 1 ed. São Paulo: Moraes, 1991. **Revista de História Regional**, n.8, v.1, p. 163-167, 2003.

SILVA, Alexsandro Ferreira Cardoso da. **Depois das Fronteiras:** A formação dos espaços de pobreza na periferia Norte de Natal - RN. Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003, 212 f.

SILVA, Caio Cezar Gabriel e. **A Confluência dos Olhares:** Compreendendo o bairro Nossa Senhora da Apresentação, Natal/RN, a partir da percepção popular da segregação e da violência. Dissertação (mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Roberto Airon; DUARTE, Camila Alves. Fontes Materiais: As informações arqueológicas como recurso didático no ensino de história. In: ALVÉAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E.; ROCHA, R. N. A. da. (Org.). **Reflexões Sobre História Local e Produção de Material Didático.** Natal: EDUFRN, 2017.

SILVA, Wesley Garcia Ribeiro. **Cartografia dos Tempos Urbanos:** Representações, cultura e poder na Cidade do Natal (década de 1960). Natal: EDUFRN, 2011.

SOTO, William Héctor Gómez. A cidade, o subúrbio e a periferia. In: **IV SEMINÁRIO Internacional sobre Desenvolvimento Regional.** Santa Cruz do Sul, 2008. Disponível em: < <https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/71.pdf> >. Acesso em: 15 maio 2017.

TERRA, Antônia. Produção e uso do material didático. In: VIANA, H. do N.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. (Org.). **Cidade e diversidade:** Itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012.

THOMAS, Julian. A materialidade e o social. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia:** USP: Anais da I Reunião Internacional de Teoria Arqueológica na América do Sul, Supl. 3, 1999, 15-20 p.

TOLEDO, M. A. L. T. História Local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v. 6, n.6, p. 743-758, jul.-dez., 2010.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana.** Um estudo de antropologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VIANA, Helder do Nascimento. Cidades, artefatos e memória pública. In: VIANA, H. do N.; ROCHA, R. N. A. da; ARRAIS, R. P. A. (Org.). **Cidade e diversidade:** itinerários para a produção de materiais didáticos em História. Natal: EDUFRN, 2012.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DA LEGISLAÇÃO AOS DESAFIOS DA SALA DE AULA



Daniel Luiz Sousa de Lima

**Ensino de História
e formação cidadã**

O Brasil é o país fora da África com o maior número de negros. Levando em consideração os dados oficiais do último censo do IBGE, realizado em 2010, 50,7% dos brasileiros se identificam como pretos ou pardos, chegando a uma soma de mais de 90 milhões de brasileiros. Porém, diferente do que se possa imaginar, trabalhar com as relações étnico-raciais na escola não é uma tarefa simples, principalmente, pela insistência de alguns grupos em negar a existência do racismo, em alguns casos por alegar que os brasileiros são todos misturados, não sendo possível identificar claramente a existência de diferentes raças.

Precisamos esclarecer que o conceito de raça biológica já não é utilizado para separar seres humanos em categorias distintas. O termo foi desconstruído na década de 1940 após os resultados catastróficos do genocídio nazista (MAIO, 1999). Em 1950 foi publicada pela ONU a 1ª Declaração sobre Raça, que se tornou “o primeiro documento, com apoio de um órgão de ampla atuação internacional, que negou qualquer associação determinista entre características físicas, comportamentos sociais e atributos morais, ainda em voga nos anos 30 e 40” (MAIO, 1999, p. 143). Mas, no Brasil, o conceito de raça foi ressignificado pelo movimento negro, transformado em elemento estratégico no processo da construção identitária.¹ Petrônio Domingues conclui que a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação, de maneira que, é em torno dessa ideia que a luta política acontece (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Por outro lado, é importante entender que as discussões sobre educação para as relações étnico-raciais não são recentes. Durante o século XX, cultura e educação foram pautas constantes para o movimento negro, e muitos dos debates realizados durante esse período giravam em torno de estratégias para garantir a ampliação e acesso aos direitos de cidadania, bem como a permanência da população negra na escola. Em 2003 o Governo Federal sancionou a lei 10.639, por meio da luta encabeçada pelo movimento negro, assumindo que a educação é

¹ Como dizia Abdias Nascimento (PEREIRA, 2010, p.83) desde a chegada dos africanos escravizados no Brasil existe resistência, das mais diversas (fugas, rebeliões, movimento abolicionista, os quilombos, clubes e irmandades, etc.). Porém, trabalhamos aqui a partir de um recorte menos extenso, com a ideia de Petrônio Domingues de “Movimento Negro Organizado”, esse começando a partir da abolição da escravatura no Brasil, com as associações culturais e clubes recreativos que envolviam o “homem de cor” (DOMINGUES, 2007).

uma ferramenta essencial para diminuir as desigualdades, garantir acesso a outros direitos, formar valores, hábitos e comportamentos, ampliando assim a cidadania. O marco legal altera a Lei de Diretrizes e Bases e institui a obrigatoriedade do ensino sobre a História e cultura africana e afro-brasileira, sendo posteriormente substituído pela lei 11.645/08 que inclui a História e cultura indígena.

É profícuo lembrar que a promulgação da lei faz parte de um movimento mais amplo de reivindicações da população negra em diversas frentes, intensificando-se principalmente a partir de 2003, em função das políticas públicas voltadas para a igualdade racial. Como Márcia Lima aponta: “o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p. 82). Posteriormente à aprovação da lei, foi instituído, através da resolução de 17 de junho de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que

Constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 31).

A partir da promulgação da lei, iniciam-se as discussões sobre sua implementação, para o qual era essencial dotar os estabelecimentos de ensino e os professores de meios para a aplicação do dispositivo legal. As DCNs para Educação das Relações Etnico-Raciais deixam claro que “não se trata de mudar

um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano” (BRASIL, 2004, p. 17), mas de trabalhar para que as crianças e jovens tenham uma dimensão mais apropriada da diversidade que marca a constituição da sociedade brasileira, seja ela racial, cultural, social ou econômica.

Também é importante ressaltar que as diretrizes “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2004, p. 26). Apesar de constituir um direcionamento, o documento parte do pressuposto que as escolas das diversas regiões do país são diferentes e possuem demandas específicas, sendo estimulado que as orientações sejam utilizadas de acordo com as experiências locais, considerando suas particularidades.

As DCNs para Relações Étnico Raciais estão embasadas em três princípios, que são: valorização da consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. As diretrizes fazem alguns apontamentos, dentro dos princípios elencados anteriormente, de alguns temas que podem ser trabalhados na escola, como algumas datas que devem ser lembradas, como o 13 de maio e 20 de novembro. A primeira se torna o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, e a segunda passa a ser celebrada como o Dia da Consciência Negra, lembrando a data da morte de Zumbi dos Palmares que por sua vez se torna símbolo da luta por liberdade do povo negro no Brasil. Enfatizamos que não interessa somente comemorar essas datas, nem muito menos fazer delas referência para a construção de uma história de novos heróis, sendo mais profícuo que a escolha dessas datas seja problematizada e historicizada.

Sobre a aplicação da legislação, a “Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003” coloca como objetivo geral da implementação da Lei

Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade de todos e todas (BRASIL, 2008, p. 12)

O documento atribui aos estabelecimentos de ensino “a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 18), podendo chegar ao que se propõe na Constituição: “valorização da diversidade étnica e regional” (BRASIL, 1998). Resaltamos as orientações prescritas nesses dispositivos pois consideramos importante que o docente conheça a legislação, para que possa atuar munido de aparato legal, compreendendo-o como parte da luta organizada dos negros visando a erradicação do racismo e em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Colocar essa legislação em prática não é fácil. A formação do professor de História ainda é baseada no modelo quadripartite, prevalecendo uma visão eurocêntrica e etnocêntrica da História, assim como os materiais didáticos disponíveis. É inegável que o etnocentrismo permeia a escrita dos livros didáticos e, muitas vezes, ávidos pela conclusão do conteúdo antes do fim do ano letivo e ainda angustiados pela pressão para que os livros didáticos sejam utilizados

de capa a capa, não percebemos o quanto eles nos distanciam da possibilidade da formação de uma identidade plural, que reconheça e valorize as diferentes raízes étnicas da sociedade brasileira.

Os livros didáticos estão entre os principais alvos de crítica quando se trata de combater estereótipos ou promover a posituação da imagem do negro, principalmente se considerarmos que ele muitas vezes é, de acordo com Itamar Freitas: “o único impresso que o professor lê durante um ano e os únicos exemplares que constituem a biblioteca familiar da maioria dos alunos e dos pais ou responsáveis pelos alunos da escolarização básica no Brasil.” (FREITAS, 2009). Não podemos desconsiderar a importância que os livros didáticos assumem na construção da memória histórica e das identidades dos alunos. Nesse sentido, não podemos esquecer o livro didático como disseminador de conteúdos autorizados e legitimados pela ciência da História, sendo visto como formador de identidades e fiel depositário de memórias e valores. Nesse sentido, é importante pensar que,

A utilização de livros didáticos de história pode auxiliar a ensinar história no ensino fundamental, mas também pode criar alguns problemas como, por exemplo, entender a história como algo pronto e acabado, com conteúdos pré-definidos sem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (CAINELLI, 2010, p. 25).

Maria Telvira (2010), em pesquisa realizada no ano de 2008 com professores de escolas públicas do Ceará, constatou que a maior parte deles avaliaram que os seus materiais didáticos difundem uma visão estereotipada da população negra, e defenderam que os livros deveriam se empenhar mais apresentar o negro como sujeito ativo na sociedade brasileira, evidenciando sua luta contra diferentes formas de do-

minação e discriminação. O impacto da manutenção dos modelos eurocêntricos na formação das crianças e jovens no que tange à educação étnico-racial vem sendo discutido por especialistas.

No que tange ao livro didático, denunciaram-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a retificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam as crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas do sujeito negro, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando possibilidade exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural. No que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. (CAVALLEIRO 2001, p. 67 *Apud* BONILHA, 2012, p.53)

O ensino de História também é responsável por formar identidades, pela formação cidadã e, portanto, pela construção de uma sociedade capaz de valorizar a pluralidade em detrimento de um discurso homogeneizante. Obviamente, a questão não se limita a incorporar os negros nas narrativas dos livros didáticos, já que a presença deles não configura uma novidade, mas superar a tendência de que os afrodescendentes apareçam na narrativa histórica somente como escravos ou como vítimas da sociedade atual. Numa perspectiva mais prática, é importante destacar “a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 19). Desse modo é possível dar visibilidade a sua história e cultura, para proporcionar ao estudante condições adequadas para a (re)construção da sua identidade, prevaleendo o respeito às diferenças.

Na história contada nos livros didáticos, notamos que outros povos, como os indígenas e os negros, aparecem sempre como apêndice a obra civilizatória do europeu, dificultando que os alunos compreendam que a sociedade é constituída por vários grupos étnicos e que possuem histórias diversas. No currículo de História comumente utilizado, os negros estão presentes nas narrativas referentes à História do Brasil, sobretudo, no período colonial e imperial. Mas nos parece que não é suficiente discutir a temática da escravidão para que alunos compreendam que as consequências dessa experiência ainda estão presentes na sociedade. Como afirma a professora Julie Cavignac, ao exarminarmos a tradição oral, verificamos que há um passado que não foi merecedor de registro nos livros didáticos (CAVIGNAC, 2003). Essa história pode ser valorizada a partir do trabalho formativo desenvolvido na escola, visto que a instituição escolar é um espaço privilegiado de construção de conhecimento e de formação identitária. Para tanto, é preciso destacar as particularidades dessas experiências.

A tarefa que o professor assume é complexa, e situações cotidianas que se apresentam travestidas de normalidade devem ser combatidas. São circunstâncias que muitos profissionais se deparam no ambiente escolar e que, nem sempre, estão preparados para enfrentar. A forma de abordagem da história e cultura africana e afrodescendente é um aspecto a ser considerado. Em certas ocasiões, é perceptível o desconforto dos alunos negros durante as aulas, principalmente, com relação à forma que a escravidão é tratada nos materiais didáticos, que tendem a reforçar estereótipos de subalternidade. Por isso perguntamos: em que medida esses conteúdos, tal como tradicionalmente apresentados pela disciplina escolar de História, atendem o objetivo essencial de contribuir para a diminuição das desigualdades étnico-raciais?

Acreditamos ser importante levar em consideração que o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira exige também mudanças na prática do professor, principalmente se compreendermos que o ensino de História, como das outras disciplinas da Educação Básica, tem como objetivo central a formação cidadã. Nesse sentido, defendemos aqui que todo o conteúdo deve ser selecionado seguindo critérios afinados com a finalidade do processo educativo. Então,

Lidar com os alunos para o profissional de História, portanto, não significa fazer adaptação de um tema, transpor um conhecimento saber reger uma classe, etc. Significaria, dentro das disciplinas “nucleares” da estrutura curricular, trazer para si a responsabilidade de se refletir sobre o propósito do conhecimento histórico, tendo em mente a quem ele vai servir, e sobre sua relação com uma cultura histórica presente fora dos muros da universidade, o que abarca alunos do ensino fundamental e básico tanto quanto comunidades, grupos sociais, movimentos populares, etc., redesenhando o conceito do que seria uma preparação “técnica” para o ensino (COSTA, 2013, p. 98-99).

Destarte, a seleção dos conteúdos deve estar em consonância com os problemas da escola e da sociedade em geral, e para que os conteúdos tenham significados para os discentes, é necessário que elas partam de demandas do cotidiano da sua comunidade, dessa forma

A respeito da escolha desses conteúdos, Rüsen afirma que há que expressar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos. Em outras palavras, os materiais apresentados aos alunos (documentação, narrativas) e as atividades a esses destinadas têm que ser significativas. É o interesse presente e futuro do aluno quem comanda a seleção do material. (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

Segundo Circe Bittencourt, a seleção de conteúdos é uma tarefa complexa, e optar por selecionar conteúdos significativos requer a compreensão da impossibilidade de ensinar a história de toda a humanidade, como pretensamente se acredita (BITTENCOURT, 2009). Percebe-se, portanto que a história factual, eurocêntrica, etnocêntrica e total, invariavelmente narrada de forma cronológica, não é compreendida pelos alunos como algo que tem implicação em suas vidas, nem auxilia para que desenvolvam um pensamento autônomo, pois essa perspectiva contribui para que a história sempre seja vista como uma disciplina distante da realidade do cidadão comum, provocando o desinteresse dos estudantes pela disciplina. Portanto, partimos do princípio que ensinar História não pode se resumir à memorização e reprodução do conhecimento difundido na academia, com o objetivo apenas de simplificá-lo, fazendo adaptações ao público.

Assumindo que o conhecimento não é algo transferido para alguém que não o possui, posto que o indivíduo aprende a partir do que já conhece, articulados às novas informações e questões que vão sendo acrescentadas ou reformuladas, o professor deve procurar construir conhecimento em sala de aula considerando os conhecimentos prévios de seus alunos. A intenção não é o acúmulo de informações, e sim que a aprendizagem seja significativa, ou seja, que tenha relação com a realidade vivida pelo aluno, de modo que os novos conhecimentos que ele adquire na escola o capacitem, como participante da vida em sociedade, a analisar a sua realidade criticamente.

Relatos de experiência

Articular teoria e prática não é uma tarefa fácil, mas esse esforço é indispensável. Partindo do pressuposto de que era imprescindível pautar os temas do cotidiano da comunidade escolar nas aulas

de História, em 2017 como professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Subprojeto História/UFRN, orientei a produção de um relatório diagnóstico da escola juntamente com os bolsistas do programa, na Escola Estadual Zila Mamede - E.E.Z.M., localizada no bairro Pajuçara, Zona Norte de Natal no Rio Grande do Norte, escola que atende alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Todo professor, de maneira informal, com base em suas observações e impressões, costuma fazer diagnósticos das suas turmas, identificando problemáticas que são pertinentes a serem pautadas, mas nosso objetivo era testar a possibilidade de identificar problemas e demandas das turmas de forma mais objetiva, e ver em que medida correspondiam às nossas impressões iniciais.

O relatório em questão envolveu a observação de diversos aspectos da escola, desde sua organização física – número de salas, biblioteca, espaços de convivência –, até a relação entre os membros da comunidade escolar e a instituição. Coletando dados através de questionários aplicados aos professores, funcionários e alunos, foi elaborado um relatório diagnóstico que serviu principalmente para identificar os problemas que são enfrentados na escola, como também os desafios da comunidade escolar, a partir dos quais poderíamos nortear o trabalho do planejamento.

Aqui nos deteremos aos dados referentes aos alunos. Dos 149 discentes que responderam ao questionário, correspondendo a 47,15% dos alunos matriculados no turno matutino, 50% se autodeclararam pardos e 17% pretos, enquanto 23% se declararam brancos. Pudemos perceber que, entre os desafios enfrentados na E.E.Z.M., o *bullying* ocupa uma posição central, pois 42% dos alunos disseram já ter presenciado alguma forma de *bullying* na escola, e

23% afirmaram já ter presenciado casos de racismo. Mesmo que nas experiências cotidianas houvesse detectado casos que poderiam ser considerados problemáticos em relação ao racismo, as respostas no questionário reforçaram nossas impressões e evidenciaram que era preciso dedicar mais atenção às questões étnico-raciais na escola, sobretudo, no que se refere ao respeito à diversidade.

Quando perguntados sobre temas que consideravam importantes de serem estudados em história, a partir de uma lista pré-definida, à qual poderiam acrescentar outras opções, a história dos negros apareceu como a segunda opção mais votada, escolhida por 15% dos alunos. Como na escola temos um histórico de preconceito, aspecto confirmado na observação dos dados, parece que essa demanda pode partir, principalmente, dos que sofrem ou se incomodam em ver práticas racistas. O tema é antecedido na escolha por “guerras, revoltas e revoluções”, opção preferida de 24% dos estudantes, ao passo que o tema cidadania foi o preferido de 14% dos alunos. Os dados são importantes para mostrar ao professor de forma mais objetiva quais são os temas de interesse dos alunos. Além disso, identificar os problemas enfrentados por eles, cotidianamente, é fundamental para estabelecermos um critério para seleção de conteúdos que possam ajudar a diminuir a distância entre o ensino de História e as experiências dos alunos, marcadas por problemas de infraestrutura, de intolerância ou racismo.

No ano seguinte, 2018, novamente com bolsistas do PIBID, decidimos aplicar novamente os questionários para os alunos, a fim de fazermos um mapeamento mais detalhado e construirmos um novo relatório diagnóstico. Houve uma mudança na questão do que eles consideram importante estudar em História. Em 2018, o tema *negro*

apareceu como preferido de 17% dos alunos, enquanto 14% escolheu cidadania e mulheres e 13% optou por gênero e sexualidade.

Quando perguntados se já haviam presenciado alguma violência no ambiente escolar, os dados permaneceram basicamente os mesmos, porém, na dinâmica da aplicação dos questionários, foi deixado um espaço para que pudessem expor o que estavam chamando de violência na escola, principalmente, os casos de *bullying* e de racismo, que continuaram sendo os problemas mais registrados. Dessa forma, constatamos que alguns casos que eram marcados como *bullying* constituem-se como casos de racismo. É o caso dos registros de xingamentos como “macaco”, fazendo referência a cor de pele, e outros que reforçam aspectos negativos por causa do cabelo natural das meninas negras.

O racismo diversas vezes aparece travestido de brincadeiras entre os alunos, por meio de apelidos depreciativos, que desfavorecem a imagem dos negros e negras. Essas situações são muito comuns no ambiente escolar. Em várias situações, nos deparamos com alunos chamando colegas de “escravos” por causa da cor da sua pele, ou mesmo citando expressões que são extremamente negativas, como “cabelo ruim” e “cabelo de bucha”. Outros afirmam: “não gosto de negro”, utilizando características físicas para depreciar a imagem dos amigos. Quando são questionados sobre o motivo desse comportamento, a resposta é quase sempre a mesma: “é só uma brincadeira”, ou “ele/ela não liga, até gosta”. Sabemos que é na adolescência que as identidades são construídas, as questões de beleza, corpo, cabelo, etc. assumem um papel muito forte na construção da autoestima e, quando essas características são criticadas, pode haver uma tentativa de afastamento ou de negação.

A escola tem dificuldade em contribuir para o reconhecimento da diversidade, mesmo sendo um ambiente que, supostamente, deve reconhecer e celebrar a pluralidade. Corroborando a afirmação de Petronilha Silva que

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2011, p. 26).

Compreendemos que nem sempre os docentes estão preparados para enfrentar determinadas situações, e sabemos que o racismo não nasce na escola, porém, a escola é também é um local propício à difusão do racismo, seja por meio da negação ou não problematização e sua existência, ou possibilitando que construções de algumas identidades sejam favorecidas em detrimento de outras. Essas posturas dificultam a reflexão crítica sobre a diversidade, pois quando se universaliza em favor de um modelo único – o Brasil mestiço – esquece-se o plural, o multicultural.

Como a escola é um espaço de aprendizagem, acreditamos que a educação é um espaço estratégico para que possamos combater o racismo, principalmente porque dentro do ambiente escolar, como afirma Maria Telvira Conceição, os negros se deparam com diversas situações e conflitos que perpetuam e naturalizam os estereótipos e os preconceitos (CONCEIÇÃO, 2010). A autora destaca os principais problemas enfrentados na escola e na educação: os maiores índices de analfabetismo da população negra, os currículos que excluem a história e cultura africana e afro-brasileira, o silenciamento dos professores e

gestores acerca das manifestações de preconceito entre os alunos, o material didático e as produções literárias que circulam dentro do ambiente escolar que, geralmente, são marcadas por estereótipos, simplificações e produção de racismos.

No enfrentamento desses problemas, há décadas, o movimento negro – subsidiado por pesquisas acadêmicas – vem se esforçando para evidenciar que o ensino de história é elemento estratégico em qualquer política que busque superar a dificuldade de reconhecimento identitário e construir uma visão positiva dos negros, considerando sua história, cultura e legado. O eurocentrismo ainda influencia os currículos e a escrita dos livros didáticos e, sem fazer os devidos questionamentos sobre a prática docente e a seleção de conteúdos, não percebemos o quanto nos distanciamos da possibilidade de formar uma identidade plural, que considere as diferentes raízes étnicas.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários para elaboração dos relatórios em 2018 e 2017, e as situações observadas na E.E.Z.M., foram importantes para que os planejamentos fossem pautados pelas demandas da comunidade escolar e pelo que consideramos mais urgente de ser discutido com os alunos. Várias atividades foram propostas visando a diminuição dos problemas e casos de racismos na escola, e duas delas merecem destaques.

A primeira foi a exposição organizada após a visita realizada na comunidade quilombola de Capoeiras, localizada no município de Macaíba (RN). Um grupo de 21 discentes, do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio, fizeram uma visita à referida comunidade, que tinha como objetivo principal propor questionamentos ligados às referências culturais que, tradicionalmente, são acionadas quando se discute a identidade norte-rio-grandense, permitindo aos alunos e

alunas conhecerem outras narrativas possíveis sobre a experiência histórica potiguar, e assim perceber que existem discursos sobre a História e cultura do Rio Grande do Norte que silenciam a contribuição de diferentes grupos para a formação da identidade local. Entendendo que a construção de uma visão da diversidade cultural e étnica está para além dos muros da escola, foi relevante para o grupo de estudantes conhecer in loco a comunidade, entendendo-a como um espaço de resistência, organizado a partir das relações da comunidade com a terra e com suas expressões culturais, a partir do qual pudemos refletir sobre o acesso aos direitos de cidadania.

Os alunos foram divididos em grupos, e cada um deles foi orientado para a elaboração de três tipos de materiais que seriam expostos na escola posteriormente, a saber: um vídeo sobre a visita, com entrevistas e as imagens coletadas na comunidade; uma exposição fotográfica com as visões dos alunos; e, por fim, um grupo produziria relatos escritos sobre as suas impressões acerca da visita, que posteriormente seria publicado em um folheto, o ZineZila. Os três produtos (vídeos, fotos e textos escritos), foram pautados pela observação de três aspectos na comunidade: econômico, cultural e histórico. A escolha dos grupos se deu de forma totalmente livre, partindo apenas da afinidade dos componentes com o tipo de material a ser produzido. A ideia era que os alunos participantes da atividade pudessem levar para a escola materiais para serem expostos para toda a escola, suscitando debates, instigando a curiosidade e interesse na temática.

Para que a atividade tivesse êxito foram definidas as seguintes etapas do trabalho: a primeira ocorreu antes da aula de campo, consistindo em reuniões semanais para discussão sobre a oralidade como fonte histórica e questões relativas à identidade, diversidade

étnica, trabalho complementado com a montagem de um roteiro de observação para todos os grupos, com as informações que poderiam ser coletadas. A segunda etapa consistiu na visita propriamente dita, onde os alunos participaram de rodas de conversas, presenciaram apresentações culturais e conversaram com lideranças da comunidade. Na terceira fase do projeto, com todo o material coletado, promoveu a elaboração dos produtos, acompanhamento da escrita, edição do vídeo e seleção das fotos para a exposição. A quarta etapa referiu-se à exposição dos produtos na escola.

Profícuo ressaltar o êxito da atividade em virtude do empenho que os alunos demonstraram como também da qualidade das produções e as discussões promovidas com toda a escola após a visita. Realizando trabalho investigativo e procedimentos de pesquisa, entendendo os relatos orais como fonte histórica, os estudantes puderam não só construir conhecimento, como também levar para a escola a experiência de ter contato com uma outra experiência, dando visibilidade à história de resistência da comunidade e à mensagem de valorização da diversidade étnica e cultural do Rio Grande do Norte e no Brasil. Evidenciando a pluralidade de saberes e de narrativas possíveis, conseguimos levar os alunos “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;” (BRASIL, 2004, p. 18).

A segunda experiência que gostaríamos de relatar se deu após a realização do diagnóstico de 2018, em que foram constatados vários casos de racismo na escola, como mostrado anteriormente. Os problemas do racismo eram mais recorrentes nas turmas de 2º Ano do Ensino Médio, mais uma vez travestidos de

brincadeiras, mas que sempre depreciavam as características físicas dos alunos negros. Esses alunos se mostravam visivelmente constrangidos, mesmo tentando reverter a situação afirmando entenderem como uma simples brincadeira. Após as aulas sobre escravidão no Brasil, os insultos passaram a ser mais frequentes, já que os alunos negros eram chamados de escravos reforçando uma visão estereotipada e preconceituosa.

Refletindo sobre o problema, lembramos que entre os diversos fatores que contribuem para o afastamento do aluno negro da escola, estão os que contribuem para a desqualificação do negro, bem como sua invisibilidade, tanto do currículo quanto do ambiente escolar (BONILHA, 2012). Segundo a UNICEF (2012), 19% das práticas discriminatórias na escola, humilhações e/ou agressões, tem como vítimas principais negros e negras, afetando assim o desempenho escolar desses alunos. Se contarmos os dados sobre anos de estudo, uma pessoa branca de 15 anos ou mais estuda em média 9,1 anos, enquanto uma pessoa negra 7,7 anos, e a taxa de distorção idade/série atinge 17,9% das pessoas brancas, entre os negros chega a 29%.

Portanto, de posse de dados concretos, entendendo que as práticas racistas em sala de aula atingem negativamente alunos negros e após ter constatado, por meio de observação cotidiana e os dados obtidos com o relatório diagnóstico, consideramos pertinente discutir a temática sobre o racismo estrutural na nossa sociedade e como essa prática perpassava afetava a educação. Elaboramos uma sequência didática utilizando recortes de jornais do movimento negro do século XX, além de dados sobre escolaridade, analfabetismo e casos contemporâneos de racismo. A prioridade na seleção das fontes foi dar destaque para aquelas que remetiam ao racismo no ambiente escolar, e evidenciavam a desigualdade no âmbito educacional.

O objetivo era demonstrar como algumas práticas de racismo na escola atingem os estudantes negros. Porém, ao trazer jornais do movimento negro como fonte de pesquisa, também pretendia-se demonstrar como a população negra se organizou ao longo do tempo na busca por direitos e por acesso e permanência nas instituições de educação formal, tentando desmistificar a visão que se tem sobre a passividade da população negra. O movimento negro foi apresentado como um corpo de pessoas que atuou, e atua, nas lutas políticas pelo fim do racismo e pela conquista de direitos para população negra, incluindo o direito à educação. Para que se sensibilizasse os alunos, a turma foi dividida em grupos, que deveriam ler e discutir sobre os documentos disponibilizados. Posteriormente o debate se ampliava para toda a sala, suscitando discussões que muitas vezes eram remetidas ao cotidiano da sala de aula.

Para conclusão da sequência didática foi montado um debate sobre cotas raciais, na tentativa de explicitar para as turmas as conquistas obtidas pelo movimento negro com a luta organizada. A turma foi dividida em dois grupos que necessitaram fazer pesquisas prévias e levar argumentos a favor e contra as cotas raciais, preparando-se para uma dinâmica que envolvia pergunta, resposta, réplica e tréplica. A partir da realidade deles, puderam perceber que ainda há conquistas a serem alcançadas para que se assegure a igualdade racial no Brasil. Na tentativa de organizar o debate, os argumentos foram escritos no quadro, e ao final da atividade os alunos foram convidados a escreverem uma redação utilizando os argumentos do grupo contrário, ou seja, os alunos que participaram no debate defendendo as cotas tiveram que utilizar os argumentos do grupo que atuou contra, e vice-versa.

Podemos considerar a sequência didática exitosa, na medida que, ao longo das aulas, as turmas ex-

puseram suas visões acerca das situações enfrentadas pela sociedade brasileira, e obviamente remeteram a casos que faziam parte do cotidiano em sala de aula, e nessas oportunidades os alunos negros puderam demonstrar como as situações tidas por “brincadeiras” eram muitas vezes ofensivas e constrangedoras. Portanto, além do conhecimento histórico acerca do movimento negro, durante as discussões e o debate sobre cotas, os alunos foram levados a refletir criticamente sobre as situações que ocorriam dentro da sala de aula. A atividade foi considerada positiva por todos, e impactou significativamente a relação entre os alunos, visto que essas situações não foram mais observadas em sala de aula o restante do ano letivo.

Por meio das experiências relatadas aqui, procuramos demonstrar como podemos enfrentar o desafio da educação étnico-racial pautando as problemáticas da sala de aula nos nossos planejamentos, tentando transformar a escola em um ambiente onde se exerce a cidadania, por meio de debates de temas que fazem parte do cotidiano da escola. Obviamente, essas são duas experiências pontuais expostas no intuito de exemplificar ações exitosas no âmbito das relações étnico-raciais.

Considerações Finais

Toda as discussões aqui apresentada, sobre a legislação como fruto da luta do movimento negro, sobre a importância de promover debates acerca das relações étnico-raciais dentro da escola, sobre os problemas nos materiais didáticos e os currículos de História e por fim, sobre as experiências do chão da escola, foram trazidas para motivar os colegas professores de História a encarar esse componente curricular com uma agente poderoso no processo de formação iden-

titária, desempenhando um papel estratégico na desconstrução de estereótipos e combate aos preconceitos acerca da população negra no Brasil.

Como já exposto, não é somente através de ações específicas, como por exemplo a comemoração do dia da consciência negra, que conseguiremos promover uma educação para as relações étnico-raciais. Aliado a essas ações, também é importante haver uma mudança de postura diante do currículo e da utilização do material didático. Sem construir uma nova narrativa histórica, mantém-se a percepção de que somente grupos dominantes e suas ações são dignas de registro, e, portanto, são valorizadas e estudadas, contrariando a ideia de que todos os sujeitos são agentes da História (DAVIES, 2014).

Em sala de aula, o esforço precisa ser no sentido de trazer para o debate outras abordagens da História que não coloquem os negros e negras apenas como vítimas passivas do domínio das elites brancas, mas como sujeitos que lutaram e resistiram, como ainda lutam e resistem, sendo suas ações contributos determinantes nos processos históricos. Também é importante, sempre que possível, levarmos para a escola pessoas do movimento negro, africanos, quilombolas, representantes de culturas afro-brasileira, a fim de aproximar os conteúdos ministrados em sala de aula com experiências reais.

Acreditamos que a função social da História é contribuir para a concretização de um projeto de sociedade menos desigual, pois como diz Prost: “afinal de contas, o historiador faz o tipo de história que lhe é solicitado pela sociedade; caso contrário esta se afasta dele.” (1996, p. 271). Para tanto, é importante que o professor se debruce sobre os materiais já produzidos, reinterprete-os, buscando abordagens e perspectivas que estimulem os alunos a pensar como as pessoas

comuns se inserem na história, de maneira que eles também se sintam parte da história, como sujeitos capazes de ação e portadores de direitos.

Referências

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BONILHA, Tamyres Proença. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012, 137 f.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 15 de outubro de 2019.

_____. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Coleção explorando o ensino de História**. História, Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAVIGNAC, Julie. A etnicidade encoberta: ‘Índios’ e ‘Negros’ no Rio Grande do Norte. **Mneme** – Revista de Humanidades/UFRN. Rio Grande do Norte, v.4, n.8, abr./set. 2003.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique -1950-1995**. Tese (doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

_____. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Coleção explorando o ensino de História**. História, Ensino Fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COSTA, Aryana Lima. **A formação de profissionais de História: o caso da UFRN (2004 – 2008)**. Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010, 191 f.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 23, 2007.

FREITAS, Itamar. **História regional para a escolarização básica no Brasil**: o livro didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**. v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 223-234, jul./dez. 2014.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas. **Novos estudos**, São Paulo, CEBRAP, n. 87, julho, 2010.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. Vol.14, n.41, pp.141-158, 1999.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O mundo negro”**: a constituição do negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, 268 f.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FERNANDES, Alexsandra Borges. FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. (org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa - Direito de -todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012.

AS VARIAÇÕES DAS CATEGORIAS ÉTNICO-RACIAIS NO OITOCENTOS



Dayane Julia Carvalho Dias

Os Estados sempre tiveram necessidade de enumerar, mensurar, quantificar suas populações, riquezas e recursos com o objetivo de conhecer a nação por meio da estatística (SENRA, 2006). Nesta perspectiva, pretende-se analisar o contexto de produção dos mapas estatísticos do Rio Grande do Norte no século XIX e, partir disso, discutir como as informações sobre as categorias étnico-raciais variaram ao longo dos levantamentos populacionais, diante de interesses políticos de tornar determinados grupos invisíveis ou sub-representados, como negros escravizados e povos indígenas.¹ Os mapas estatísticos disponíveis durante

¹ Neste trabalho, optou-se pela utilização da palavra escravizado ao invés de escravo com o propósito de tornar visível o fato de que o ser humano se tornou escravizado/sofreu escravização, sendo, portanto, forçado a essa situação. Enquanto o termo escravo reduz a pessoa a condição de mercado-

o século XIX para o Rio Grande do Norte compreendem os anos de 1801, 1805, 1839, 1844 e 1872, nos quais constam informações de população livre e escravizada por idade (embora em diferentes faixas etárias), sexo e categorias étnico-raciais.

Consideramos neste trabalho que fontes históricas são produtos de uma determinada época, podendo representar diversos interesses – políticos, econômicos e/ou sociais. Diante disto, os mapas estatísticos serão analisados numa perspectiva crítica, mas sem desmerecer a sua importância para o conhecimento histórico e demográfico. O professor-pesquisador deve ter em mente a relevância dos mapas estatísticos para o ensino/estudo da História, pois permite verificar como foram alteradas, ao longo do tempo, as diferentes estratégias e respostas articuladas por meio de levantamentos censitários para responder o problema da ‘formação do povo brasileiro’, evidenciando as transformações no significado do conceito de nação e sua articulação com a formação e consolidação do Estado independente.

O conceito de nação, no século XIX, se articulou com as tentativas de produções dos primeiros levantamentos censitários, tornando-se possível reconhecer os censos demográficos como elemento integrante de reconhecimento na nacionalidade brasileira (BOTELHO, 2005, p. 322-323). Nesse sentido, identificar e analisar as variações das categorias étnico-raciais nos mapas estatísticos permite verificar como certas

ria, naturalizado e acomodado a situação (TAILLE; SANTOS, 2012). Acrescentamos também que se escolheu a designação de povos indígenas em substituição ao de índios. Os povos habitantes do Brasil foram chamados de índios pelos colonizadores portugueses porque estes pensavam ter chegado à Índia, sendo, um equívoco a designação da palavra. Já o termo indígena, por outro lado, significa ‘gerado dentro da terra que lhe é própria, originário da terra em que vive’. Desta forma, tem relação com a terra em que nasceu, e como existiram (e ainda existem) vários povos com diferentes características, são chamados de povos indígenas.

categorias foram substituídas por outras, em prol da construção de um conceito de nação que excluísse determinados grupos étnicos. Um exemplo é a substituição do termo índio por caboclos nos levantamentos populacionais a partir de meados do oitocentos.²

Durante o século XIX, principalmente na segunda metade, a apropriação das últimas terras indígenas pelos proprietários rurais brancos resultou no ‘desaparecimento’ dos indígenas do Rio Grande do Norte. Câmara Cascudo afirma que o indígena entrou no século XIX para morrer, sendo incapaz de resistir às doenças infecciosas e à colonização brutal do português (CASCUDO, 1984, p. 38). Nos levantamentos populacionais de 1801, 1805, 1839 e 1844 eles ainda tinham sua identidade reconhecida, junto com os “brancos”, “pardos” e “pretos”. Entretanto, no recenseamento de 1872 já não estavam mais presentes e surge uma nova classificação étnico-racial – os ‘caboclos’ – constituído pelos indígenas e seus descendentes. Tiveram, portanto, nos documentos oficiais da província do Rio Grande do Norte, sua identidade indígena apagada (MONTEIRO, 2002, p. 110; MARIZ; SUASSUNA, 2005, p. 178).

Em relação aos afrodescendentes, a historiografia clássica defende que a presença do negro não foi significativa no Rio Grande do Norte, devido às atividades econômicas, especialmente a pecuária, não necessitar de grande número de “escravos” (CASCUDO, 1984; LYRA, 2008). Essas afirmações são, em parte, pautadas na mudança na classificação étnico-racial da população escravizada, que no lugar de ser genericamente chamada de preta, como era comum até início do século XIX, passa a ser dividida entre ‘preta’ e ‘parda’ nos levantamentos populacionais produzidos após

² Em algumas passagens, a grafia dos termos ‘índio, caboclo, preto e pardo’ foram utilizados exatamente como aparece nos documentos.

a Independência. Como havia o discurso político de que no Rio Grande do Norte predominava a população e origem europeia, uma alternativa foi classificar, nos registros administrativos, a população descendente de africanos escravizados como pardos.

Desta forma, tanto os negros escravizados quanto os povos indígenas tiveram sua etnicidade encoberta no Rio Grande do Norte (CAVIGNAC, 2010). Diante disso, surge a importância de discutir a presença dessa população negra e indígena, questionando as premissas assumidas pela historiografia tradicional, que invisibilizam esses grupos étnicos ao ponto de quase negar sua participação na composição da população do Rio Grande do Norte. Além disso, pautar essas questões permite ao professor de história promover a aprendizagem da leitura crítica de um tipo de fonte quantitativa – os mapas estatísticos –, considerando-o não como expressão de uma verdade, mas como fruto de um contexto, no século XIX marcado pelo debate sobre a formação do povo brasileiro e a constituição do conceito de nação.

Levantamentos demográficos como instrumento de conhecimento da formação do povo brasileiro

Maria Luiza Marcílio divide a história demográfica brasileira em três grandes períodos, considerando a variação da qualidade das informações estatísticas ao longo do tempo (MARCÍLIO, 2010). O primeiro período, chamado de pré-estatístico, é situado desde o início da colonização até 1750, sendo caracterizado por contagens populacionais limitadas geograficamente, com periodicidade irregular e sem seguir um padrão uniforme (SOUZA, 2015). O segundo período, o proto-estatístico, entre 1750 e 1872, significou uma melho-

ra da produção de informação quantitativa organizada sobre a população. O terceiro período, o estatístico, foi inaugurando com o primeiro recenseamento geral do Brasil, ocorrido em 1872, marcando o início de uma nova forma de produzir dados estatísticos no país.

É importante assinalar que foi, sobretudo, durante o governo do Marquês de Pombal, a partir de 1776, que os levantamentos estatísticos assumiram um caráter modernizante, inspirado nas ideias europeias de levantamento populacional (PAIVA *et al*, 2012). Na gestão de Pombal, a confecção de mapas estatísticos de população tornou-se obrigatória em todos os territórios sob o domínio do Império Português (ALDEN, 1963; WAGNER, 2009; MATOS; VOS, 2013). Por meio desses dados, buscava-se “conhecer a realidade”, que seriam tomados como referência para promover o renascimento agrícola da colônia e produção de matérias primas para Portugal (BOTELHO, 1998).

No entanto, os levantamentos demográficos ainda eram regionais e desarticulados entre as unidades da América portuguesa e do Império Luso pluricontinental (SOUZA e SILVA, 1986; VIANNA, 1986; BOTELHO, 1998; PAIVA *et al*, 2012). Tais levantamentos, tinham qualidade limitada devido aos desafios nos primeiros séculos da colonização, que dificultavam a tarefa de “conhecer” essa população (PAIVA *et al*, 2012). A incidência de casos não registrados era grande, pois havia por parte da população uma certa resistência, pelo temor do aumento de tributação ou do recrutamento militar; além disso, existia a dificuldade de recensear as áreas rurais mais isoladas (BOTELHO, 1998). Havia também o interesse das autoridades locais em subestimar o tamanho populacional, em virtude do receio de subdivisão de paróquias, dos conflitos entre as instâncias administrativas, à falta de prepa-

ro profissional dos envolvidos na tarefa do levantamento demográfico e a ausência de coordenação entre os agentes (PAIVA *et al*, 2012).

Em 1822, com a instauração da Independência, por questões políticas, aumentou o desejo de conhecer a “realidade brasileira” ou o tamanho da população aumentou (PAIVA *et al*, 2012). As eleições eram realizadas por meio do voto censitário (aprovado pela constituição de 1824 e abolido pela constituição de 1891) que estabelecia proporções entre número de domicílios de cada paróquia de província e a quantidade de eleitores, deputados e senadores (SENRA, 2006). Por isso, crescia a necessidade de realizar levantamentos populacionais com mais qualidade, ou seja, um censo nacional.

O esforço para consolidar a nova forma de governo exigia a fixação da unidade territorial, sujeitando as províncias ao poder imperial centralizado para a obtenção do reconhecimento diplomático do novo país. Para isso, o reconhecimento do território e da população que o habitava fazia-se necessário, e isso demandava ampliar as técnicas de quantificação da população. Assim, em 9 de maio de 1826, em uma fala do Marquês de São João da Palma, Francisco de Assis Mascarenhas defendeu a formação de uma comissão de estatística para o Brasil: “É um dos maiores trabalhos que temos a fazer, e talvez o mais importante; porque sem termos a estatística, como conheceremos o Brasil?” (ASB, 1827b *Apud* SENRA, 2006).

A primeira tentativa de produzir um censo nacional ocorreu em 1852, contudo não logrou êxito, visto que a população não aceitou de forma pacífica a tentativa utilizar a coleta de informações demográficas por meio da obrigatoriedade do registro civil, para também estabelecer o perfil étnico-racial da população, o que deu origem a uma série de revoltas (BO-

TELHO, 1998; BOTELHO, 2005; CHALHOUB, 2012). A revolta social conhecida como “Ronco da Abelha” eclodiu nas províncias de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Ceará, Sergipe e Minas Gerais entre 1851 e 1852. A revolta ocorreu em oposição a decretos promulgados em 1851 pelo Governo Imperial para a realização de um Recenseamento Geral Império e a instituição do Registro Civil de Nascimentos e Óbitos.

As revoltas foram consequências da desconfiança da população em relação ao interesse do poder público em identificar a cor de cada indivíduo. Os atores sociais que participaram da revolta eram negros e mestiços, livres e libertos, que temiam o retorno a sua antiga condição jurídica, além de tornar escravizadas as crianças recém-nascidas e as pessoas livres pobres classificadas como “gente de cor”. Tais atores, reagiram violentamente em algumas províncias, em que grupos armados atacaram vilas e engenhos. Esses acontecimentos fizeram com que o Governo Imperial suspendesse a execução do censo, que só veio a ser concretizado em 1872 (MONTEIRO, 2002, p. 111; CHALHOUB, 2012, p. 14-19).

Os revoltosos acreditavam que poderia existir uma ligação entre o fim do tráfico atlântico de escravos, estabelecido em setembro de 1850 e a lei de 1º de janeiro de 1852, que determinava a obrigatoriedade do registro civil. Para eles, o fim do tráfico de pessoas escravizadas no Brasil aumentaria a demanda por mão de obra e, para compensar isto, o governo poderia tentar escravizar os filhos dos ex-escravizados e os pardos livres, jovens e adultos (CHALHOUB, 2012, p. 20-21). Sendo relativamente comuns, os casos de escravização e reescravização ilegais de pessoas negras, com o apoio tácito de proprietários e autoridades policiais e judiciárias. A proliferação daqueles boatos fez emergir os medos que faziam parte do cotidiano das

peças de cor, cujos direitos de cidadania sempre haviam sido exercidos de forma precária.

A segunda tentativa de realização de um censo nacional, e desta vez bem-sucedida, foi em 1872. O Censo de 1872 foi o primeiro censo brasileiro e o único do período imperial e escravista. Se comparado com os padrões dos censos atuais, pode ser considerado bem completo, devido à quantidade de informações levantadas sobre a população (PAIVA *et al*, 2012). A lei nº 1.829 de setembro de 1870 autorizava a realização do Censo Geral e a criação de uma Diretoria Geral de Estatística (DGE). Naquele momento, como não era uma lei orçamentária, os recursos financeiros foram negociados a posteriori. Até que, pelo decreto nº 4.676, de 14 de janeiro de 1871, criava-se o DGE e o decreto nº 4.856, de 30 de dezembro de 1871 concedia regulamentação à realização do Censo Geral, então:

ficou determinado que, em cada paróquia do Império, haveria uma comissão censitária composta de cinco membros e um corpo de agentes recenseadores, a ela subordinado, cujo número seria fixado pelos presidentes de província, tendo em vista a população de cada paróquia e sua distribuição no espaço (IBGE, 1951).

Nesse sentido, foi estabelecido que todos os habitantes do Império (nacionais, estrangeiros, livres e escravizados) seriam recenseados. Assim, durante os 15 dias anteriores a 1º de agosto de 1872, os agentes recenseadores distribuiriam de casa em casa os “boletins de família”, os questionários do censo. Esses boletins solicitavam dados sobre nome, sexo, idade, cor, estado civil, naturalidade, nacionalidade, residência, grau de instrução primária, religião e enfermidades. Também se exigia declaração da relação de parentesco ou de convivência de cada pessoa do fogo com o chefe da família, além da informação do número de crian-

ças de seis a 15 anos que frequentavam ou não as escolas. A comissão censitária era composta por cinco cidadãos residentes na paróquia e os agentes recenseadores. Após preenchidos e recolhidos, os dados seriam checados e os erros corrigidos para então serem enviados para a DGE, na Corte. A DGE foi a primeira instituição brasileira com fins de coordenação da atividade censitária e de elaboração de estatísticas (SENRA, 2006; IBGE, 1951 *Apud* PAIVA *et al*, 2012).

Na coleta do Censo Imperial de 1872 participaram os delegados de polícia, os vigários, os juizes (de paz, de fora, de direito) e os membros das câmaras de vereadores (SENRA, 2006). A difícil transcrição e apuração dos dados presentes nos questionários, além da baixa escolaridade da população, possivelmente eram as causas da existência de erros de planejamento logístico para a execução do censo (PAIVA *et al*, 2012). A isso, acrescenta-se o desafio de recensear um país de dimensões continentais, com uma estrutura de transporte e comunicação precários, como também a insuficiência das instruções que acompanhavam os formulários. Por isso, os prazos iniciais estipulados para o levantamento do censo não foram cumpridos e quatro das 21 províncias adiaram a data de execução do censo. O fato de o censo não ter sido realizado de forma simultânea no território nacional também pode ter comprometido a precisão das informações (SENRA, 2006; PAIVA *et al*, 2012).

A DGE conseguiu finalizar a organização do conteúdo levantado somente em 1876, devido ao enorme volume de informações. Para cada uma das 1.440 paróquias recenseadas (32 paróquias ficaram de fora do censo), foram gerados seis quadros padronizados contendo as principais informações produzidas a partir do resumo dos dados contidos nos questionários (PAIVA *et al*, 2012).

A produção das estatísticas era de responsabilidade conjunta do governo central e dos governos provinciais. Mas a maioria dos governos provinciais esperaram as orientações do governo central, por meio de legislações e formulários. As províncias que tentaram elaborar as estruturas funcionais por si só se deparavam com a escassez e despreparo dos funcionários. Algumas terceirizavam a atividade de elaboração das estatísticas, com o contrato de funcionários que a princípio eram considerados como mais competentes e preparados. Porém, ainda havia a dificuldade nas formas variáveis de arquivamento (SENRA, 2006).

Nesta perspectiva, não obstante as condições insatisfatórias para a realização de estatísticas contínuas e sistemáticas, muitos dados foram produzidos, e quase sempre no sentido de responder a questões políticas. O processo de produção das estatísticas durante o século XIX foi articulado com a ideia de construção de uma nação/povo, mesmo que isso significasse a exclusão ou sub-representação de alguns importantes atores históricos e sociais, especialmente indígenas e negros. Nesse sentido, os mapas estatísticos integraram os relatos dos presidentes de províncias no momento de aberturas das Assembleias Provinciais, e os relatórios dos ministros às aberturas das Assembleias Gerais (SENRA, 2006). O próximo item discutirá, brevemente, quais categorias estavam presentes nos mapas estatísticos e os discursos dos presidentes da província do Rio Grande do Norte quanto às dificuldades na produção das informações.

Variações das categorias étnico-raciais a partir dos mapas estatísticos e do recenseamento imperial de 1872

É consenso entre a historiografia mais recente que os negros e os indígenas tiveram sua etnicidade

encoberta no Rio Grande do Norte a partir da segunda metade do século XIX, por meio do apagamento de sua presença nos registros administrativos (CAVIGNAC, 2010; MONTEIRO, 2002; SUASSUNA; MARIZ, 2005). Esse apagamento fundamentou os argumentos difundidos pela historiografia tradicional de que o número de escravizados era pouco e os indígenas haviam desaparecido do Rio Grande do Norte. Cascudo (1984) acreditava que a mão de obra escravizada não foi indispensável no trabalho da agricultura ou pecuária. Citou o relatório do ex-presidente Casimiro José de Moraes Sarmento de 1848:

Concorda que o trabalho do escravo não é necessário. No Rio Grande do Norte há poucos escravos, e quase toda a agricultura é feita por braços livres. Conhece muitos senhores de engenho que não têm senão quatro ou cinco escravos, entretanto, que têm vinte, vinte e cinco, e quarenta trabalhadores livres, e se os não têm em maior número, é pelo pequeno salário que lhes pagam (SARMENTO, 1848 *Apud* CASCUDO, 1984, p. 47).

Tavares de Lyra (2008) também afirmou que a população escravizada na província nunca foi grande, afirmando: “em 1872, para uma população de 233.979, havia 13.020 escravos. A última matrícula mostra que o número de escravos existente era de 3.716 em 1887” (LYRA, 2008, p. 309).³

Durante o período colonial brasileiro (1530-1822) o direito à terra ocorria por doação de sesmarias pela coroa portuguesa. Juntamente com esse sistema, havia a posse ou ocupação irregular pelos senhores rurais. Com a independência em 1822, o acesso à terra foi por meio da simples ocupação até 1850, ano da ins-

³ Tavares de Lyra (LYRA, 2008) não informa a data da última matrícula dos escravizados. Porém Câmara Cascudo (CASCUDO, 1999, p. 369) faz menção a 31 de março de 1887 como data da última matrícula realizada em Natal. Provavelmente, foi semelhante a data da última matrícula de pessoas escravizadas na província do Rio Grande do Norte.

tauração da Lei de Terras no Brasil. A lei determinava que a aquisição de terras só poderia ser realizada mediante a compra, e aqueles que tinham ocupado a terra ou recebido doação teriam a oportunidade de regularizar a posse, desde que tivessem realmente a tornado produtiva (MONTEIRO, 2002, p. 108).

Há uma estreita relação entre Lei de Terras e outra aprovada em 1850 – a Lei de Abolição do Tráfico Negreiro – que procuravam assegurar que os milhares de escravizados que mais tarde se tornariam homens livres não tivessem acesso à terra, forçando-os a buscar trabalho na grande lavoura. Além disso, as decisões do Estado contribuíram para elevar o preço das terras, valorizadas como mercadoria, e grande parte da população não tinha condição de adquiri-las, principalmente os ex-escravizados. Desta forma, consolidava a grande concentração da propriedade rural nas mãos de uma pequena elite, enquanto a população negra liberta do cativeiro continuaria trabalhando para esses grandes senhores rurais (MONTEIRO, 2002, p. 109).

Quanto aos indígenas, Cascudo foi categórico: ‘Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentações da aguardente, às moléstias contagiosas, às brutalidades rapinantes do conquistador’ (CASCUDO, 1984, p. 38). Com isso, declarou a extinção total da população de indígenas no Rio Grande do Norte. A afirmação tem por base a documentação produzida pela administração provincial, principalmente a partir da segunda metade, em que as autoridades provinciais passaram a declarar que os últimos indígenas estavam espalhados pelo território, justificando a apropriação das últimas terras indígenas pelos proprietários rurais brancos e reforçando o argumento referente ao “desaparecimento” dos indígenas do Rio Grande do Norte (MONTEIRO, 2002; MARIZ; SUASSUNA, 2005).

Para a administração provincial, a ausência do registro da população indígena nos documentos oficiais e a indicação de que suas terras estavam desocupadas viabilizava que as poucas terras indígenas existentes fossem classificadas como devolutas, para serem posteriormente demarcadas e ocupadas por novos proprietários (MARIZ; SUASSUNA, 2005, p. 178-180). Na documentação, há registros que permitem acompanhar a adoção dessa estratégia ainda na primeira metade do século XIX. Consta no relatório apresentado a Assembleia Legislativa pelo presidente Manuel de Assis Mascarenhas em sete de setembro de 1839, o seguinte relato:

O número destes indolentes habitantes do Brasil vai progressivamente diminuindo nesta província, e hoje apenas existem nos municípios de Extremoz, São José, Vila Flor e Goianinha. (...) Consta que em Extremoz o número de Índios chegará a 700; possuem uma légua de terras no lugar denominado – Cidade dos Veados; - entregam-se pouco a agricultura, posto que o terreno não é muito fértil; vivem da pesca, e de trabalhar a jornal. Os de S. José não excedem de 500; possuem uma data de terras medidas, e demarcadas; são em geral dados a ociosidade, e por isso vivem em grande penúria. Em Villa Flor existem 140 fogos de Índios, os quais ocupam duas léguas de terras, medidas e demarcadas; dão-se a cultura de mandioca; mas com pouco fruto, pela má qualidade do terreno; as sobras das terras são arrendadas pelos Juizes de Órfãos, que aplicam os rendimentos delas para suprirem as necessidades dos mesmos Índios. O número dos de Goianinha não excede de 400; cultivam a mandioca, e carapateiro; mas a sua posição não mais feliz do que os outros (RIO GRANDE DO NORTE, 1840).⁴

⁴ Os relatórios dos presidentes de província estão disponíveis on-line pelo Center for Research Libraries - Brazilian Government Documents, Provincial Presidential Reports (1830-1930). Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles?f%5B0%5D=collection%3ABrazilian%20Government%20Documents.>>. Acesso em: julho de 2019.

Notamos um discurso de progressivo desaparecimento da população indígena entre as autoridades provinciais. Segundo Mascarenhas, os poucos indígenas ainda existentes tinham suas terras demarcadas e produziam seus próprios alimentos. A contagem dos indígenas apresentada pelo presidente soma a 1.740. Este número diverge no apresentado no mapa estatístico publicado no mesmo relatório, o qual informa um total de 3.103. Essa diferença entre os números exatos e os apontados pelo presidente pode ser parte do seu discurso político para consolidar a ideia do progressivo desaparecimento dos indígenas no Rio Grande do Norte. O mesmo tipo de discurso também pode ser visto na resposta ao Art. 2, § 21 da Lei nº 317 de 21 de outubro de 1843, em que ficou estabelecida a “Catequese e civilização de Índios, ficando o Governo autorizado para dar Regulamentos às Missões, e para polos em execução”.

Na prática, as ordens do Governo Central foram remetidas para que os presidentes de cada província informassem o número, a importância e a localidade das aldeias indígenas e sobre a necessidade de estabelecer novas. Significou, portanto, uma regulamentação de demarcação das terras indígenas. Mas segundo o relatório do Ministério dos Negócios do Império de 1845, as províncias do Rio Grande do Norte e Paraíba informaram ao governo central que não havia demanda por demarcação utilizando-se do argumento de que os indígenas estavam confundidos com o restante da população, habitando vilas sujeitas as autoridades civis. (RIO GRANDE DO NORTE, 1846) Neste cenário, foi uma oportunidade de os proprietários rurais legalizarem as terras tomadas dos indígenas (MONTEIRO, 2002, p. 108-109).

Diante de todo esse contexto, fruto de interesses políticos que tornaram os escravizados e indíge-

nas – e seus descendentes – invisíveis ou sub-representados, a partir dos mapas estatísticos de 1801, 1805, 1839 e 1844 e do recenseamento geral de 1872 é possível analisar as transformações das categorias étnico-raciais dessas populações ao longo do século XIX. Nesta perspectiva, a Tabela 1 apresenta a população do Rio Grande do Norte, segundo a condição jurídica e categorias étnico-raciais, durante os anos selecionados. Verificamos uma diminuição gradativa de pretos e indígenas no conjunto da população, ao longo dos levantamentos populacionais. Por sua vez, sucederam um aumento da classificação de pardos até 1844, e em 1872, a exclusão dos indígenas aconteceu paralelo ao surgimento de uma nova categoria de classificação – os caboclos (Tabela 1).

Tabela 1 - População segundo condição jurídica e categorias étnico-raciais, RN⁵

Tabela 1 - População segundo condição jurídica e categorias étnico-raciais, RN ⁵											
Condição jurídica	Cor/etnia	1801		1805		1839		1844		1872	
		Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%	Pop.	%
Livres	Branços	8809	29,9	16900	34,3	27638	34,3	48289	32,3	102515	43,8
	Pardos	9900	33,6	17644	35,8	33326	41,4	65070	43,5	84090	35,9
	Pretos	2413	8,20	2424	4,92	6274	7,79	11273	7,54	23335	10,0
Escravidizados	Pardos	1167	3,96	1474	2,99	3836	4,76	5883	3,93	6354	2,72
	Pretos	3894	13,2	5768	11,7	6353	7,89	12270	8,20	6666	2,85
-	Indígenas	3260	11,1	5040	10,2	3103	3,85	6785	4,54	-	-
-	Caboclos	-	-	-	-	-	-	-	-	10989	4,70
População total		29443	100,0	49250	100,0	80530	100,0	1E+05	100,0	233949	100,0

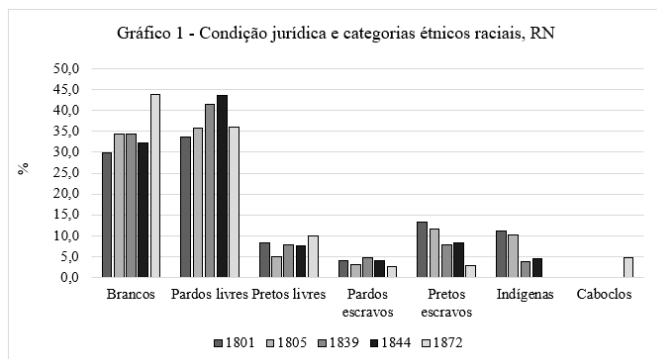
Para uma melhor visualização e análise da condição jurídica e da variação de tais categorias étnico raciais, inserimos o Gráfico 1. No que se refere a po-

⁵ A composição da Tabela 1 foi fruto da análise de uma série de fontes e dados, a saber: 1801: AHU. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 9, Documento 565; 1805: AHU. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 10, Documento 629; Relatório de Presidente de Província de 1839 e 1846; Censo Imperial de 1872.

pulação de brancos livres, seu percentual em relação ao total populacional manteve-se um certo equilíbrio de 1801 a 1844 (variou entre 29% e 34%), entretanto em 1872, foi registrado um crescimento de brancos na população, aproximadamente 43,8%. Quanto aos pardos livres, verificamos um crescimento contínuo de 1801 até 1844, mas em 1872, o percentual caiu para 35,9%. Tais resultados apontam que, em 1872, o percentual de pardos livres diminuiu, e foi aumentado o percentual de brancos, talvez por haver casos de substituição do registro pessoas pardas por brancas para atender o ideal de embranquecimento da população.

O registro da população de pretos livres não ultrapassou de 10% ao longo de todo o período analisado, apontamos algumas variações entre os anos: 1) em 1801 o percentual de pretos livres é semelhante ao registrado em 1872, 8,2% e 10,0%, respectivamente; 2) em 1805, o percentual de pretos livres foi muito pequeno, aproximadamente 4,92%; 3) entre 1839 e 1844, manteve-se um equilíbrio em torno de 7,0% (Gráfico 1). Tais números indicam que embora a alforria não era acessível a todos os escravizados. Acrescenta-se que o aumento do percentual de pretos livres em 1872, deve-se também a Lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, a lei instituiu que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data, estariam livres (BRASIL, 1871).⁶

⁶ Conforme registrado no Art. 1º - Os filhos de mulher escrava que nasceram no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre (BRASIL, 1871).

Gráfico 1⁷

No que se refere ao registro da população classificada como pardos escravizados, os percentuais em relação aos totais populacionais, não ultrapassaram a 5%. O maior número de pardos escravizados registrados foi em 1839 (4,76%) e o menor, em 1872 (2,72%). Quanto aos pretos escravizados, foi registrado a diminuição dessa população conforme o passar dos anos. A maior incidência foi em 1801 (13,2%) e a menor, em 1872 (2,85%) (Gráfico 1). De acordo com os resultados apresentados, temos como hipótese que a diminuição da população escravizada (parda ou preta) na capitania e depois província do Rio Grande do Norte, ocorreu em razão do não registro dessas populações nos documentos administrativos.⁸ Além

⁷ A composição do Gráfico 1 foi fruto da análise de uma série de fontes e dados, a saber: 1801: AHU. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 9, Documento 565; 1805: AHU. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 10, Documento 629; Relatório de Presidente de Província de 1839 e 1846; Censo Imperial de 1872.

⁸ Embora não seja nosso foco de discussão, outra hipótese a ser elencada é a diminuição da população escravizada por meio do tráfico interprovincial. O tráfico interprovincial de escravizados se tornou muito mais acentuado em 1870, quando os valores internacionais do algodão e do açúcar caíram drasticamente, enquanto o preço do café no mercado internacional disparou. A estimativa é que tenha sido 10 mil por ano, o número médio de pes-

disso, embora não fosse maioria na população total, esses números não podem ser usados como argumentos para a diminuir a participação do negro na construção histórica da sociedade da região.

Desta forma, tais resultados evidenciam o para a exclusão dos pretos dos registros administrativos, uma vez que havia a concepção de que no Rio Grande do Norte a escravidão não foi predominante nas relações de trabalho e, portanto, tinha poucas pessoas na condição de escravizadas. E de fato, mesmo que o máximo registrado tenha sido 21,4% de escravizados em 1801, como categorizar seus descendentes? Foram classificados como pardos, grupo que apresentou crescimento ao longo dos anos, e mais tarde muitos possivelmente foram classificados como brancos, numa época em que ser “branco” também dependia de “status”, da capacidade de ascensão econômica e social.

Em relação aos povos indígenas, também ficou evidente o apagamento entre os levantamentos estatísticos até o censo imperial de 1872. Em 1801 esse grupo representava 11,1% em relação à população total. Em 1805, houve pouca modificação, contabilizando-se 10,2%. Entretanto, a partir de 1839, a população indígena caiu drasticamente para 3,85% e 4,54% em 1844. No recenseamento imperial de 1872, os indígenas não foram incluídos, sendo substituídos pela categoria *caboclos*, referência aos povos indígenas e seus descendentes, em que apresentou uma porcentagem de 4,70%.

Reiterando o que temos afirmado, os indígenas tiveram que lidar com várias formas de violência e exclusão durante o período colonial e imperial brasileiro. O primeiro combate foi contra as doenças infecciosas e o brutal extermínio da população indígena resistente à colonização portuguesa – a Guerra dos Bárbaros

(PUNTONI, 2002). No século XIX, a apropriação das últimas terras indígenas pelos proprietários rurais resultou no ‘desaparecimento’ entre os registros administrativos (CAVIGNAC, 2010; MONTEIRO, 2002; SUASSUNA; MARIZ, 2005).

É importante destacar que além do interesse político em apagar os grupos étnico-raciais pretos e indígena, havia as dificuldades relativas à produção dos mapas estatísticos e do recenseamento de 1872. O Rio Grande do Norte lidava com o despreparo para a realização deles, tornando os dados incompletos/sub-registrados. Esse problema não era exclusivo do Rio Grande do Norte, pois o restante das províncias brasileiras também lidava com diversas dificuldades para a realização dos levantamentos populacionais. Segundo Senra (2006), no Primeiro Reinado e no período das Regências, não se tinha as mínimas condições necessárias a realização de levantamentos estatísticos, os registros administrativos eram incipientes, não sendo, portanto, contínuos e sistemáticos. Essa situação extrapola o período das regências, e no caso do Rio Grande do Norte, os próprios presidentes de províncias frisaram isso em suas falas ao longo do século XIX.

Consta no relatório do presidente de província do Rio Grande do Norte, Manoel de Assis Mascarenhas (1839), menção a organização de um censo geral da população em 1839, mas a concretização do levantamento não obteve sucesso, pois alguns distritos não foram inclusos no mapa, tais como: Serra de São Bento, da Comarca de Natal, Campo Grande, Vila de Santa Ana dos Matos, Vila do Apodi, Jardim de Piranhas e São Miguel da Comarca de Assú (RIO GRANDE DO NORTE, 1840).

No relatório do presidente Casimiro José de Moraes Sarmiento (1846) foi publicado outro mapa geral

da população da província, referente ao ano de 1844 (RIO GRANDE DO NORTE, 1846). De acordo com o secretário da Polícia, João Paulo de Miranda, o mapa não pode ser considerado exato, porque durante o processo de produção ocorreram diversos “embaraços e tropeços”. No entanto, ele acreditava que os chefes das famílias deram as informações corretas sobre o número de pessoas e as características dos indivíduos de suas residências, e por isso considera o resultado mais fidedigno à realidade, se comparado aos mapas anteriores. Além disso, não foi observada nenhuma freguesia que não tenha sido contabilizada no mapa.

Foi publicado outro levantamento populacional na província do Rio Grande do Norte referente ao ano de 1845, mas também não obteve grande sucesso. Segundo o secretário da presidência, João Carlos Wanderley, não foram contempladas no mapa as freguesias de Santa Cruz e Pau dos Ferros, pois os dados das respectivas freguesias não foram enviados a tempo para a produção do mapa geral. Durante a terceira presidência de Casimiro José de Moraes Sarmiento (1847) foi publicado o mapa do ano de 1846, mas, novamente, segundo o secretário da presidência, João Carlos Wanderley, as freguesias de Santa Cruz e Pau dos Ferros ficaram ausentes da contagem (RIO GRANDE DO NORTE, 1847).

No relatório de presidente de província Pedro Leão Veloso (1862) consta que a falta de conhecimentos estatísticos era tão grande que não dispunham nem mesmo do básico: a cifra da população da província (RIO GRANDE DO NORTE, 1862). Acreditava-se que, em 1862, existiam cerca de 200 mil habitantes no Rio Grande do Norte, porém essa conclusão não se baseava em estatísticas. O presidente fez referência ao trabalho organizado no ano de 1855 pelo chefe de polícia à época, Herculano Antônio Pereira da Cunha, no

qual produziu um mapa populacional em que totalizou 132.216 habitantes, excluídos os dados da cidade de Assú. Nesse sentido, o vice-presidente Trajano Leocadio de Medeiros Murta (1862) expressa o seguinte:

A falta de um recenseamento da população é um embaraço à solução de muitos problemas que se prendem à administração; pelo que tomei por um dos meus maiores empenhos coligir dados para fazê-lo confeccionar. Aos párocos determinei por mais uma vez que fizessem organizar o arrolamento da população das respectivas freguesias, e nos remetessem; alguns o cumpriram. Á polícia autorizei o Chefe a mandar imprimir mapas, a fim de serem distribuídos pelos inspetores de quarteirão, e por eles devolvidos depois de cheias as respectivas casas. À Tesouraria Provincial expedi ordem, para que estabelecesse, como condição de pagamento das cõngruos dos coadjutores, a remessa mensal dos mapas de nascimentos e óbitos (RIO GRANDE DO NORTE, 1862, p. 47).

Em 1867, foi publicado o arrolamento da população de 26 distritos, dos 30 existentes na província no ano de 1866. Segundo o secretário de Polícia Joaquim Guilherme de Souza Caldas, os subdelegados dos distritos faltosos “não remeteram ainda os respectivos mapas, não obstante as ordens expedidas e reiteradas para o cumprimento deste dever” (RIO GRANDE DO NORTE, 1867, p. 10).

Conforme o relatório de 1873, no ano de 1870, o chefe de polícia Aurélio Ferreira Espinheira dirigiu um recenseamento da população por intermédio de seus delegados e subdelegados, contabilizando 262.307 habitantes no total. O recenseamento foi realizado conforme o decreto nº 4.856, de 30 de dezembro de 1871, que regulamentou a realização de um Censo Geral do Império do Brasil. Contudo, com base em um cálculo que estimou a população em 300.000 habitantes,

Aurélio Ferreira Espinheira julgou que o número obtido pelo censo “não era a expressão da verdade” (RIO GRANDE DO NORTE, 1873, p. 27).

Segundo o relatório de 1874, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial pelo presidente João Capistrano Bandeira de Mello Filho, todas as comissões censitárias, nomeadas para o recenseamento da população em cada uma das paróquias, remeteram seus trabalhos, porém estiveram longe de apresentar dados exatos. Grande parte da população não recebeu as listas ou boletins de famílias, e das que foram distribuídas entre a população, muitas não foram arrecadadas, “devido isto ao pouco zelo dos agentes recenseadores” (RIO GRANDE DO NORTE, 1874, p. 32).

Conforme esses relatos, fica evidente que a estatística na província do Rio Grande do Norte funcionava de forma precária, de modo que o recenseamento não englobava toda a população e não havia conhecimentos estatísticos e pessoal qualificado para realizar o trabalho.

O uso de mapas estatísticos e recenseamentos em sala de aula

O trabalho com fontes históricas em sala de aula não é uma abordagem nova, diversos professores já utilizam essa metodologia com o objetivo de aproximar o aluno de seu objeto de estudo e desenvolver múltiplas aprendizagens. Os mapas estatísticos, e sobretudo, os censos brasileiros, foram fruto de um contexto específico do processo de reflexão sobre a formação do povo brasileiro, a partir dos quais podem ser investigadas em importantes questões, que podem ser debatidas em sala de aula.

O estudo da variação das categorias étnico-raciais é um dos temas que os professores podem traba-

lhar a partir dos censos, pois, conforme os interesses políticos de cada época, essas categorias mudaram e refletiram o modo como a população brasileira era representada. Até hoje, a classificação da população a partir de categorias étnicas-raciais rende muita discussão, e os professores e alunos podem partir dessas fontes estatísticas mais antigas para entender como a sociedade enfrentou esse problema em outros contextos e quais continuidades e permanências podem ser percebidas na comparação com a sociedade atual. Em suma, a comparação de como as categorias étnico-raciais apareceram em cada censo do Rio Grande do Norte e como as transformações das categorias refletem os contextos históricos específicos de cada época permite compreender o processo de variação das categorias étnico-raciais ao longo do tempo.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004 e 2008) e a BNCC (BRASIL, 2017) reconhecem o compromisso que a educação tem como a formação e o desenvolvimento humano mais amplo, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Os currículos das escolas devem incorporar às propostas pedagógicas temas contemporâneos que afetam a sociedade em âmbito local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre os temas, destaca-se a proposta de discussão das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004. Neste ponto, é possível ressaltar a importância e a validade de trabalhar com os recenseamentos, pois, conforme já dito, permite compreender a variação das categorias étnico-raciais no passado e no presente.

Portanto, é imprescindível a discussão em sala

de aula de como as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, africana e indígena podem ser articuladas a partir do estudo dos recenseamentos, que podem nos informar sobre como os conflitos do passado ainda influenciam as disputas em torno da definição de categorias classificatórias. Da mesma forma, ainda se discute a pertinência dos conceitos de preto, negro, pardo ou indígena, havendo consenso sobre como é complexo o trabalho com essas categorias, que certamente só podem ser compreendidas quando abordadas numa perspectiva histórica.

Considerações finais

Diante do exposto é possível concluir que houve esforço em sub-representar a população negra e apagar os indígenas dos registros administrativos produzidos no Rio Grande do Norte ao longo século XIX, sendo contabilizados no censo de 1872 como pardos, pretos e caboclos. Em relação aos indígenas, nos levantamentos populacionais de 1801, 1805, 1839 e 1844 eles ainda tinham sua identidade reconhecida, embora a partir de 1839 a população de indígenas contabilizada nos mapas tenha diminuído drasticamente. Mas no recenseamento de 1872 já não estavam mais presentes e surge uma nova classificação étnico-racial – os caboclos – constituído pelos indígenas e seus descendentes. Quanto à categoria de pretos – livres ou escravizados – em decorrência do discurso político de que o Rio Grande do Norte não necessitava de um grande número de escravizados, também ocorreu um processo de etnicidade encoberta nos registros oficiais, com os homens e mulheres pretos sendo progressivamente identificados como pardos ao longo do século XIX.

Vale lembrar que essa variação nas categorias étnico-raciais foi produto de um contexto de formação

do povo brasileiro e constituição do conceito de nação, marcado pela exclusão ou sub-representação de determinados grupos étnico-raciais que não se encaixavam no ideal civilizatório perseguido pelas elites brasileiras, que procuravam valorizar a herança europeia. Portanto, os mapas estatísticos e o recenseamento imperial de 1872 constituem excelentes fontes para o professor de história que deseja trabalhar em sala de aula questões relacionadas à formação do povo brasileiro.

Fontes

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outras, e providencia sobre a criação e tratamentos daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. In: BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil**, v. 1. Rio de Janeiro, 1871.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>>. Acessado em 17 mai. 2021.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União, Brasília**, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acessado em 17 mai. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União, Brasília**, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acessado em 17 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União, Brasília**, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acessos em: 08 jan. 2019. Acessado em 17 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL, Rio Grande do Norte. **Mappa Geral da Importação de Produtos, e Manufaturas do Reino Produção, Consumo, Exportação, Portos de donde vierão e para onde forão Habitantes e occupações delles, Casamentos, Nascimentos, Mortos e dos Indios domesticos, e suas idades. Tabellas das doenças com q(ue) falecerão, previstas e não previstas. Rezumo das quantias emformado na Capitania do Rio grande do Norte no Anno de 1801. In:** Arquivo Histórico Ultramarino. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 9, Documento 565.

_____. **Mapa geral da Importação, produções e Manufaturas do Reino, Produção, consumo [...] ação e do ficou em ser sem se exportar nem consumir. Portos de donde [...] Dos Habitantes e suas occupaques, Cazamentos, Nascimentos, e Mortos. Dos Indios de Mesticos com as mesmas declarações. Tabela das moléstias [...] pertencente ao anno de 1805, feito em o Mes de Outubro de 1806. In:** Arquivo Histórico Ultramarino. ACL. CU. B. Rio Grande do Norte, Caixa 10, Documento 629.

_____. **Relatorio da Repartição dos Negocios do Imperio apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 6ª legislatura, pelo respectivo ministro e secretario d'estado Joaquim Marcellino de Brito.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1846.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa da provincia do Rio Grande do Norte na abertura da última sessão ordinaria da 2ª legislatura provincial, no dia 7 de setembro de 1839:** pelo ex.mo presidente da provincia D. Manoel de Assis Mascarenhas. Pernambuco: Typ. de Santos & Companhia. 1840.

_____. **Discurso com que o illustrissimo e excelentissimo senhor Dr Casimiro Jose de Moraes Sarmento presidente desta provincia do Rio Grande do Norte abriu a 1ª sessão da 6ª legislatura da Assembleia Legislativa provincial, anno de 1846.** Recife: Typografia de M. F. de Faria, 1846.

_____. **Discurso apresentado pelo illustrissimo e excelentissimo senhor Doutor Cazimiro Jozé de Moraes presidente da provincia do Rio Grande do Norte na abertura da segunda sessão da sexta legislatura da Assembleia Legislativa provincial no dia 7 de setembro de 1847.** Recife: Typografia de M. F. de Faria. 1847.

_____. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinária no anno de 1862 pelo presidente da provincia coordenador Pedro Leão Velloso.** Maceió: Tipographia do Diario do Commercio Rua do Macena – sobrado da esquina. 1862.

_____. **Rio Grande do Norte (Provincia) Vice-presidente (Medeiros Murta).** S/Título... 26 Maio 1862.

_____. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinária do anno de 1866 pelo pre-**

sidente da província o Exm. Snr. Dr. Luiz Barbosa da Silva. Natal: Tip. Dous de dezembro. 1867

_____. Relatório com que instalou a Assembléa Legislativa provincial do Rio Grande do Norte no dia 11 de junho de 1873. Vice-presidente Exm. Sr. Coronel Bonifacio Francisco Pinheiro da Câmara e passou a administração da mesma província ao Exm. Sr. Dr. Joao Capistrano Bandeira de Melo Filho no dia 17 do mesmo mez. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1873.

_____. Falla com que o Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1ª sessão da vigesima legislatura da Assembléa Legislativa provincial do Rio Grande do Norte em 13 de julho de 1874. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.

Referências

ALDEN, Dauril. The population of Brazil in the late eighteen century: a preliminary study. **Hispanic American Historical Review** (43): 173-205, mai. 1963.

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. **População e nação no Brasil do século XIX**. 1998. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Censos e construção nacional do Brasil imperial. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 1, junho de 2005, p. 321-341.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Fundação José Augusto, 1984.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAVIGNAC, Julie Antoinette. A etnicidade encoberta: 'Índios' e 'Negros' no Rio Grande do Norte. **Mneme**, v. 5, n. 8. 2003.

GRAHAM, Richard. Nos tumbeiros mais uma vez? O comércio interprovincial de escravos no Brasil. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, v. 27, p. 121-160, 2002.

IBGE. **Legislação básica dos recenseamentos de 1872 e 1890**. Documentos Censitários, série A – Número 1. Rio de Janeiro: IBGE, Conselho Nacional de Estatística, 1951.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. 3.ed. Natal: EDUFN, 2008.

MARIZ, Marlene da Silva; SUASSUNA, Luiz Eduardo B. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Crescimento demográfico e evolução agrária paulista, 1700-1836**. Editora Hucitec. São Paulo. 2000.

MATOS, Paulo Teodoro de e VOS, Jelmer. Demografia e relações de trabalho em Angola c.1800: um ensaio metodológico. **Diálogos** -

Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil. vol. 17, p. 807-834, 2013.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: Coopertativa cultural, 2002.

SENRA, Nelson de Castro. **História das estatísticas brasileiras**. v. 1. Estatísticas desejadas (1822-1889). Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SOUZA, José Weyne Freitas. Secas e socorros públicos no Ceará: doença, pobreza e violência (1877-1932). **Projeto História**, São Paulo, n. 52, p. 178-219, jan./abr. 2015.

SILVA, Joaquim Noberto de Sousa e. **Investigação sobre os recenseamentos da população geral do Império e de cada província de per si tentados desde os tempos coloniais até hoje**. São Paulo: IPE/USP, 1986.

PAIVA, Clotilde Andrade. *et al.* **Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872**. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHEd. UFMG. Janeiro, 2012.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec/Edusp/Fapesp, 2002.

TAILLE Elizabeth Harkot-de-La, SANTOS, Adriano Rodrigues dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: ANAIS DO III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE e SOCIEDADE. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

VIANNA, Oliveira. **Resumo histórico dos inquéritos censitários realizados no Brasil**: recenseamento do Brasil, 1920. São Paulo: IPE/USP, 1986. (ed. fac-similar).

WEGNER, Roberto. Os Caminhos de Sérgio Buarque de Holanda. In.: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Um enigma chamado Brasil: 29 intérpretes e um país**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AS ESTRATÉGIAS DOS ESCRAVIZADOS NA LUTA PELAS ALFORRIAS EM AREZ¹



Aldinízia de Medeiros Souza

O silenciamento sobre a significativa presença da população negra e escravizada no Rio Grande do Norte é também o silenciamento de suas lutas pela liberdade. Este trabalho é sobre essa luta, expressa nas cartas de alforria da Vila de Arez, nas quais buscou-se informações sobre uma atuação constante dos escravizados e escravizadas para adquirir a liberdade. As informações das cartas se complementam com as informações dos inventários e mapas de população para evidenciar a presença da população negra e compreender melhor as possibilidades de alforria nesta vila do Rio Grande do Norte.

¹ Este artigo foi escrito com base no segundo capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Alforrias possíveis em espaços periféricos*. Natal, UFRN, 2013.

Ao longo de séculos de escravidão instituída, pessoas escravizadas buscaram, de diversas formas, livrar-se do cativeiro. Era possível no Brasil, assim como em outras partes da América, conseguir a alforria quando criança, ainda na pia batismal: era a alforria adquirida em batismo. Havia também situações em que a alforria era deixada em testamento, o que não significa que fosse um prêmio ou uma doação. Era comum essa alforria testamentária estar vinculada a alguma obrigação ou tempo de trabalho a ser cumprido. Nesses casos, ainda havia o risco de o alforriado em testamento ter sua liberdade questionada ou simplesmente não cumprida pelos herdeiros do testador. Outra forma de se tornar liberto era por meio da carta de alforria. Esta também não eram uma benesse, pois demandavam muito esforço dos escravizados para consegui-las.

A carta de alforria ou carta de liberdade é um documento legal por meio do qual o escravizado modificava o *status* legal, e tornava-se liberto. A condição de pessoa livre era dada pelo nascimento, logo, um ex-escravizado não se tornava livre e sim liberto, e por isso não possuía os mesmos direitos de uma pessoa livre. Ao adquirir a carta, era necessário registrá-la em cartório como meio de comprovar sua condição em caso de extravio ou mesmo de roubo. Não era incomum senhores, às vezes herdeiros, não reconhecerem a manumissão² e dar sumiço ao documento, evitando que a pessoa comprovasse sua condição de liberto. Havia ainda, em se tratando de uma sociedade escravista, a possibilidade de a pessoa negra estar em constante suspeição de ser escrava, sobretudo em cidades maiores ou lugares em que o liberto não era conhecido. Nos lugares de pouco povoamento, esse risco era menor, mas não era impossível alguém liberto ser reescravizado ilegalmente com consentimento da sociedade. De qualquer modo,

² Manumissão refere-se à ação de deixar forro, alforriar (BLUTEAU, 1712-1728).

fosse por estas ou outras circunstâncias, ainda era mais seguro registrar a carta em cartório.

Esses registros de alforria contêm informações como o nome do escravo, cor, filiação, idade e motivo da concessão, além de alguns dados sobre o senhor. Com essas informações podemos identificar quem conseguia adquirir a alforria e de que modo. Apesar do documento possuir um texto formal padronizado, há informações que são significativas, como por exemplo, se as alforrias foram pagas, ou gratuitas e o perfil dos alforriados. Essas informações expõem, às vezes nas entrelinhas, que dificuldades envolviam a aquisição da liberdade, tal como a prestação de serviços ao senhor ou senhora por tempo indeterminado.

As modalidades de carta de liberdade podem ser classificadas em onerosas pagas, condicionais e gratuitas.³ As alforrias gratuitas não eram muito comuns. A historiografia tem demonstrado que na maioria das vezes a aquisição da alforria ocorria mediante pagamento e com base nesses dados ressalta-se a carta de liberdade como uma conquista dos escravizados e não como um mero ato de bondade, como o texto dos documentos tendem a fazer parecer.⁴

Em estudos realizados em regiões mais urbanizadas do Brasil, como Salvador e Rio de Janeiro, o perfil dos escravos e o número de alforrias pagas é em torno de 50% do total de alforrias (MATTOSO, 1990; SCHWARTZ, 2001). Kátia Mattoso (1990) questiona a gratuidade das alforrias condicionais, levando em consideração que cumprir uma determinada obrigação para o escravo é um ônus, mesmo que uma alforria condicional não demande o pagamento em

³ Essa classificação poder ser diferente a depender dos documentos ou enfoque do historiador.

⁴ KARASCH, 2000; MATOSO, 1990; SCHWARTZ, 2001; realizaram estudos com base em cartas de alforria e evidenciam o papel ativo dos escravizados em oposição a ideia de concessão benevolente do senhor.

dinheiro, requer um pagamento em serviço, sendo, portanto, uma alforria onerosa.

Mary Karasch analisou as alforrias registradas na cidade do Rio de Janeiro na primeira metade do século XIX, entre 1807 e 1831 (KARASCH, 2000). A autora concluiu que as alforrias não eram conseguidas com facilidade, nem eram frutos da benevolência do senhor, mas que eram resultado, sim, do esforço dos escravizados. Estes, em geral, precisavam pagar por elas, ou obtinham-nas mediante cláusulas de prestação de serviços. Karasch destaca o papel das mulheres na conquista da manumissão, relacionada às atividades desempenhadas por elas no contexto urbano, o que era mais difícil para os homens, visto que, na cidade, as mulheres encontravam maiores possibilidades de desenvolver atividades como vendedoras, quituteiras, costureiras, o que permitia o acúmulo de um pecúlio⁵ (KARASCH, 2000). A atuação das mulheres em atividades de comércio no Rio de Janeiro tem relação com a ancestralidade, com experiências trazidas da África, a exemplo das pretas minas, mulheres da costa ocidental da africana onde era comum, de acordo com a divisão sexual do trabalho, as mulheres atuarem em atividades comerciais, para as quais desenvolveram especiais habilidades (FARIA, 2011).

Nos mapas da população de Recife, na primeira metade do século XIX, a maior parte dos libertos eram mulheres, cujas atividades domésticas e no comércio favoreciam à aquisição de liberdade (CARVALHO, 2002). Além disso, “atividades domésticas que as mulheres desempenhavam, regra geral, colocavam-nas mais próximas do senhor e da sinhá do que aquelas

⁵ Pecúlio corresponde ao patrimônio havido, seja este em dinheiro ou bens. DICIONÁRIO Antônio de Moraes Silva, 1789. Outros historiadores também destacaram o papel das mulheres em atividades comerciais, atuando como escravas de ganho e, com isso adquirindo pecúlio. Ver também: FARIA, 2011.

desempenhadas pelos homens” (CARVALHO, 2002, p. 223). Nessa perspectiva, Marcus Carvalho avalia que “quanto mais próximo estivesse do centro de decisão da casa, maiores as suas chances de conseguir algumas vantagens em termos de alimentação, vestuário e até alforria” (CARVALHO, 2002, p. 223). Ligia Bellini destaca, em cartas de alforria da Bahia, a referência às alforrias concedidas a escravos que nasceram na casa do senhor e que “são como filhos”, são elementos que revelam motivações para o favoritismo de determinadas crianças, que os indícios apontam terem sido alforriadas em função dos laços de afetividade estabelecidos com seus senhores (BELLINI, 1988).

As manumissões pagas foram, conforme expõe a historiografia, a principal forma de aquisição da carta de alforria no Brasil. Mesmo em localidades de menor porte urbano e comercial, como a vila de Arez no Rio Grande do Norte, também foi este o principal tipo de carta de liberdade.

A vila de Arez, antiga missão indígena de Guaraíras, na transição do século XVIII para o XIX, contava com alguns povoados, entre eles Goianinha. O pouco desenvolvimento da vila de Arez é atestado por Aires do Casal (1817), que descreve a povoação de Goianinha como maior que a sede do termo. Também, em documentos oficiais, as diferenças entre Arez e Goianinha são relatadas. Em correspondência ao ministro da justiça, no ano de 1828, o Presidente da Província do Rio Grande do Norte, tratando, entre outros assuntos, da possibilidade de divisão interna da Província, alega que não era oportuno estabelecer novas divisões para evitar situações como a de Goianinha “que estando entre duas vilas de Arez e Flor, que só pelos alvarás de suas criações gozam estes nomes é uma das maiores povoações desta Província e que em detrimento de seus habitantes tem a recorrer

a Vila de Arez, que é um deserto” (BN. I-32, 10, 05. doc. 16). Isso porque a povoação de Goianinha cresceu, em termos populacionais e comerciais, mais do que as vilas vizinhas e, no entanto, estava subordinada juridicamente à Arez, à qual a população tinha que recorrer, conforme atesta o documento, de modo que os libertos de Goianinha, outros povoados e zona rural registravam as alforrias naquele cartório.

As atividades predominantes no termo da vila de Arez eram agrícolas. Embora existisse engenhos de produção de açúcar, a exemplo do Estivas, os inventários da região demonstram uma predominância de agricultura de abastecimento, com destaque para a mandioca, bem como as atividades derivadas desse cultivo, pois era frequente a menção a roda de moer mandioca ou outros elementos que remetem à produção de farinha.⁶ Essas atividades contavam com mão de obra escrava.

Embora tenha se atribuído a pouca presença de escravos no Rio Grande do Norte ao pouco desenvolvimento da produção açucareira (CASCUDO, 1984), percebe-se em estudos mais recentes, e também analisando inventários da região de Arez, que a escravidão estava presente em diversas atividades, pois os inventários registram escravos em diversas funções artesanais, como sapateiros, ferreiros, marceneiros, além das atividades na agricultura.⁷

Observa-se com base nos inventários referentes ao termo da vila de Arez entre 1705 e 1829 que as

⁶ Os inventários *post mortem* foram investigados a partir de fontes diversas, tais como: GALVÃO, Helio. Velhas heranças. *Revista Bando*, Natal, v. 2, nº 1, ano 3, p. 12-46, Ago-set. 1951; v. 4, nº 6, ano 5, p. 77-121, Jul-Ago, 1954. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte*, Natal, v. LIX, LX, LXI, p. 67-92, 1974; v. LXIII-LXIV, p. 117-147, 1972.

⁷ Entre as obras precursoras dessa concepção difundida por Luís da Câmara Cascudo, destaca-se Tavares de Lyra (LYRA, 1982), e Rocha Pombo (POMBO, 1992). Sobre a presença escrava na região do Seridó, ver Muirakytan K. Macêdo (MACÊDO, 2007), Michele Soares Lopes (LOPES, 2011).

escravarias em sua maioria parte eram de pequeno porte. Dos 38 inventários desse período, 23 possuíam uma pequena escravaria (1 a 5 escravos), 8 inventários possuíam média escravaria (6 a 14 escravos) e 6 inventários possuíam as maiores escravarias (15 a 25 escravos).⁸ Trata-se de um lugar de poucos senhores de engenho, em que a maioria dos proprietários contava apenas com pequenas posses escravas. Alguns senhores possuíam terras de criar gado nas margens que seguem o curso do rio Trairí, ao longo do extenso termo que se limita com a freguesia de Santana, na região do Seridó. Outros senhores viviam de suas lavouras nas proximidades da vila.

Mesmo sendo uma região de poucas atividades urbanas, o pagamento em dinheiro apresenta-se como principal meio de aquisição da carta de liberdade nas alforrias de Arez, como se vê nos dados das alforrias analisadas, referentes a esta vila entre 1774 e 1827: 32 alforrias foram pagas; 21 condicionadas e 9 foram registradas como gratuitas, de um total de 62 alforrias.⁹ O escravizado poderia pagar pela carta com dinheiro, com bens, ou com prestação de serviço. Nos casos de pagamento em dinheiro, em algumas situações, o valor era parcelado. Também poderia haver pagamentos comutativos incluindo dinheiro, algum bem e prestação de serviços.

Embora as cartas não mencionem como o escravo adquiria o dinheiro necessário ao pagamento, a não ser quando a quitação era realizada por terceiros, são visíveis ao menos dois aspectos: o primeiro é que o investimento era realizado pelo escravo, sobretudo o

⁸ Os inventários *post mortem* foram recolhidos por meio de fontes diversas, tais como: GALVÃO, Helio. Velhas heranças. *Revista Bando*, Natal, v. 2, nº 1, ano 3, p. 12-46, Ago-set. 1951; v. 4, nº 6, ano 5, p. 77-121, Jul-Ago, 1954. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte*, Natal, v. LIX, LX, LXI, p. 67-92, 1974; v. LXIII-LXIV, p. 117-147, 1972.

⁹ Os livros de notas referentes a este período são dos seguintes intervalos: 1774-1782; 1785-1796; 1819-1821; 1826-1827

investimento em dinheiro; o segundo, é a aquisição de um pecúlio¹⁰, fato relevante já destacado por Chalhoub (1990) como prática costumeira. No caso das alforrias pagas no termo da vila de Arez, a maioria foi paga em dinheiro, e somente uma foi paga com outros bens.

Contudo, possuir o recurso para pagar a carta de liberdade não garantia a sua aquisição. Até 1871, não havia lei que garantisse a compra da alforria por parte do escravo, mesmo que ele pudesse pagar pela mesma. A compra dependia ainda da aceitação do senhor. Também não havia garantia de manutenção da alforria, pois esta poderia ser revogada. Somente, com a Lei n° 2.040, conhecida como *Lei do Ventre Livre*, os escravizados passaram a ter o direito de adquirir a alforria, mesmo contra a vontade do seu senhor, desde que tivessem como pagá-la.

Para Chalhoub, a lei de 1871 reconheceu um direito que já vinha sendo reivindicado costumeiramente pelos escravizados (CHALHOUB, 1990). Embora não fosse obrigatória, era costume a compra da alforria por parte do escravo com a anuência do senhor. Nos casos em que o senhor não concordava com a compra da carta de liberdade, havia a possibilidade de buscar por meios judiciais a arbitração do valor da alforria. Mesmo com posse de um pecúlio suficiente para pagar pela liberdade, seria preciso um empenho do escravizado em negociar com o senhor a aquisição da carta, bem como sua manutenção, visto que a alforria poderia ser revogada em caso de ingratidão, conforme o Livro 4° das Ordenações Filipinas. Ainda em meados do século XIX era comum a referência a essa legislação na defe-

¹⁰ A Lei n° 2.040, de 28 de setembro de 1871 especifica: Art. 4° É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciará nos regulamentos sobre a colocação e segurança do mesmo pecúlio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em: janeiro de 2013.

sa dos senhores em casos de reescravização, conforme analisado por Keila Grinberg (GRINBERG, 2006).

As relações entre senhores e escravos são então percebidas como fruto de uma complexa rede de relações em que “escravos e senhores manipulam e transigem no sentido de obter a colaboração um do outro” (SILVA; REIS, 1989, p. 16). Em meio a complexidade das relações entre senhores e escravos, a alforria pode representar tanto uma promessa, enquanto elemento de dominação do senhor, como a ação do escravo que busca por sua liberdade. Afinidade e estima, assim como dominação e controle estão presentes nas relações entre senhores e escravos, e se entrelaçam no jogo de palavras das cartas. Vejamos o texto de uma carta:

Digo eu abaixo assinada que entre os mais bens que possuo e bem assim uma mulata por nome Rita filha de uma minha escrava por nome Luiza de cuja mulata estou de mansa e pacífica posse a qual assim declarada a forro como com efeito forra a tenho de hoje para todo o sempre por preço e quantia de cento e onze mil reis, os quais recebi logo ao fazer desta moeda corrente do nosso reino, e como estou paga e satisfeita desta referida quantia, poderá a dita mulata lograr sua alforria e liberdade de hoje em diante sem que pessoa alguma lhe possa impedir, nem por mim nem por meus herdeiros, tanto por haver recebido o referido a seu valor como por ser e fazer a dita alforria muito da minha vontade, e pela lealdade com que me tem servido. E como tal peço e rogo as Justiças de Sua Majestade que façam dar inteiro cumprimento a esta carta, por ser da minha vontade [...] e para constar pede ao capitão Antônio Pita Brandão, esta por mim escrevesse e eu me assino, sendo presentes por testemunhas Antônio Pita Castro e Alexandre da Rocha Vieira. Juazeiro, nove de agosto de mil setecentos e noventa e dois. (IHGRN – LNA, 1785-1796) [Grafia atualizada]

Podemos observar no texto do documento supracitado o que a historiografia confirma. A carta de alforria foi paga por Rita e, embora não especifique a idade de Rita, pelo valor pago é possível que estivesse em idade produtiva, provavelmente realizava alguma atividade que possibilitasse o pecúlio, embora a atividade desempenhada por ela não esteja descrita na carta. Também é possível pensar que a mãe de Rita pode ter pago pela alforria, porém, quando isso ocorria, era comum vir descrito na carta quem fez o pagamento. De qualquer modo, o que se quer enfatizar aqui é que a senhora de Rita ressalta a lealdade e os bons serviços prestados por ela, o que remete a proposição de negociação entre senhores e escravos (SILVA; REIS, 1989), bem como ao uso da promessa de alforria para manter os escravizados obedientes. Outro aspecto a destacar, a partir desta carta, é o fato de os escravizados próximos aos senhores serem mais propensos a adquirir alforria, uma vez que essa proximidade poderia beneficiá-los. Veja-se que Rita era filha de uma outra escrava da mesma senhora.

Digo eu Cosma dos Anjos que entre os mais bens moveis que possuo de que estou de mansa e pacífica posse há bem assim uma mulata de nome Antônia de idade pouco mais ou menos de vinte e cinco anos pouco sadia, filha da minha escrava Maria, cuja mulata Antônia, de minha livre vontade, sem constrangimento de pessoa alguma, liberto, como bem efeito libertada tenho, por preço e quantia de Cento e dez mil reis, de cuja quantia tenho recebido em dinheiro vinte e dois mil reis e lhe devo em conta mais vinte mil reis os quais lhe foram esmola, e os sessenta e oito mil reis que fica restando, pagará ao meus herdeiros a quem competir sem que por nenhum deles haja de haver apropriação alguma a esta liberdade portanto, poderá a dita mulata Antônia gozar dela como se liberta nascesse do ventre materno e ir para onde lhe parecer, sem impedimento de pessoa alguma, por quanto

é esta a minha vontade. Peço e rogo as justiças de sua Majestade Fidelíssima [ilegível] desse cumprimento a esta carta de liberdade e quando nela falte alguma cláusula em direito estabelecida aqui, ache por expressa e declarada como se delas fizesse individual menção. E por verdade pedi ao Escrivão desta Villa, Domingos Jose da Gloria esta por mim escrevesse e a meu rogo assinasse por eu [por cega] não poder fazer, sendo presentes por testemunhas que também assignaram, Manuel da Cunha Calheiros, João Vicente de Andrade e Matheus de Souza Monteiro. Vila de Arez sete de junho de mil oitocentos e vinte um = Assino a rogo de Cosma dos Anjos de Oliveira, Domingos Jose da Gloria = Manuel da Cunha Calheiros João Vicente Vicente de Andrade = Matheus de Souza Monteiro. (IHGRN – LNA, 1819-1821) [Grafia atualizada]

A alforria custou cento e dez mil reis, dos quais vinte e dois foram pagos, vinte mil considerados pela senhora como esmola, ou seja, como doação e os demais seriam pagos aos herdeiros. Como a carta não especifica o prazo de pagamento, pode-se pensar que poderiam ser pagos em um prazo curto ou somente quando a senhora falecesse.

Outra forma de pagar a alforria era com o próprio trabalho. É o caso das alforrias condicionais, que vinculam a liberdade às cláusulas condicionais, entre as quais a mais comum era acompanhar o senhor ou a senhora até à morte. Além dessa, as imposições poderiam ser também: pagar uma quantia em dinheiro para completar o valor da alforria; treinar um escravo substituto; substituir o senhor nas forças armadas; pagar as despesas do funeral do senhor ou da senhora (KARASCH, 2000); mandar rezar missas para a alma do senhor; prestar serviço a um terceiro designado pelo senhor; ou permanecer na função que exercia por um tempo estipulado ou até a morte do senhor (MATTOSE, 1990). A prestação de serviços ao senhor ao longo do restante de sua vida,

como uma maneira de garantir o serviço obediente do escravo, implica uma conquista da liberdade que se processa diariamente, uma vez que o escravo precisaria manter-se merecedor da alforria aos olhos do senhor (KARASCH, 2000).

As alforrias podem ser compreendidas no contexto de uma política de domínio paternalista, na qual os senhores aparecem como sujeitos benevolentes. Genovese enfatiza que o paternalismo é interpretado radicalmente diferente por senhores e escravos, traduzindo-o “numa doutrina de resistência às asserções de que a escravidão era uma condição natural para os negros, de que os negros eram radicalmente inferiores e de os escravos negros não tinham quaisquer direitos próprios” (GENOVESE, 1988, p. 25). Nessa perspectiva, Enidelce Bertin aborda a construção das relações entre senhores e escravos por meio do conceito de paternalismo enfatizado que, nas cartas de alforria, termos como “por amor e por amizade” são utilizados para justificar a manumissão expressa nos documentos como uma concessão senhorial (BERTIN, 2004).

Este tipo de justificativa também está presente nas cartas de alforrias referentes à Arez e aparece quase como um padrão formal da escrita do documento. Para Bertin, as relações construídas por meio do paternalismo contribuíram para “uma certa acomodação estratégica dos escravos. Para estes, todo e qualquer esforço no sentido de conseguir a carta de alforria seria válido, inclusive demonstrar muito zelo, lealdade e bons serviços para o senhor” (BERTIN, 2004, p.132). Esta percepção, respaldada em Genovese (1988), revela que escravos e senhores interpretavam diferentemente o paternalismo, assim o escravo agia como indivíduo consciente das possibilidades de

obtenção da alforria, atuando de maneira a criar oportunidades ou aproveitar as existentes.¹¹

Há diferentes interpretações na historiografia sobre a situação do alforriado sob condição. Este seria considerado liberto após receber a carta, ou somente após cumprida as cláusulas condicionais? Para Kátia Matoso (MATOSO, 1972), o escravo alforriado sob condição foi sempre considerado livre perante a lei, mas o gozo da liberdade só ocorreria após cumprida as cláusulas. Uma vez recebida a carta de liberdade condicional, o escravo não poderia ser alienado, nem hipotecado e, além disso, o trabalho realizado pelos libertos sob condição não era considerado trabalho escravo. Diz ainda a autora que os filhos das escravas libertas condicionalmente nasciam livres.

Mary Karasch, por sua vez, considera que os alforriados condicionalmente eram tratados como escravos e os filhos de escravas alforriadas condicionalmente eram considerados, também, escravos, pois, para serem livres “os senhores tinham que registrar a alforria de crianças nascidas de mulheres em liberdade condicional, ou tinham que estipular que todos os filhos dela nasceriam livres durante o período de sua alforria condicional” (KARASCH, 2000, p. 462). A observação da autora é coerente, pois se vigorava o princípio de que o parto segue o ventre, e havia a necessidade de registrar as alforrias de crianças nascidas de escravas libertas condicionalmente, então, a conclusão é de que estas eram consideradas escravas.

¹¹ O discurso paternalista presente nas cartas de alforria é abordado por Enidelce Bertin (BERTIN, 2004) e por Gabriel Aladrén (ALADRÉN, 2009). Outros autores também abordam o paternalismo nas relações entre senhores e escravos observando que essa política tanto poderia ser utilizada como forma de os senhores manterem o controle e o bom comportamento do escravo quanto poderiam ser fruto de ações dos escravos no sentido de influenciar o senhor a aceitar a alforria. Ver Chalhoub, 2003; e Mattos, 1998.

Algumas apreciações sobre o tema são realizadas por Sidney Chalhoub (CHALHOUB, 1990). Ele acredita que as afirmações de Kátia Mattoso sobre a condição do *statuliber* são realizadas com base em Perdigão Malheiro, em *A escravidão no Brasil*, embora a autora não cite as fontes.¹² Conforme Perdigão Malheiro, o escravo, ao receber a alforria condicional, restitui a sua condição natural de homem e personalidade, “apenas o exercício pleno da liberdade é que permanece adiado” (CHALHOUB, 1990, p. 130).

Ao analisar ações civis de liberdade nas últimas décadas da escravidão, Sidney Chalhoub (1990) depa-rou-se com casos em que o princípio de que o parto segue o ventre é duplamente interpretado: tanto considerando que a escrava liberta condicionalmente ainda é escrava, portanto, o filho também o é; quanto considerando-se, também que a liberta condicionalmente é, de fato, liberta, portanto, seu filho é livre. Analisando-se outros casos, em que os juízes decidem pela liberdade do escravo que recebeu alforria condicional e interpretam que o escravo se torna livre desde a data da escritura da liberdade, esse autor supõe que Kátia Matoso estava certa, ou seja, que os escravos libertos condicionalmente eram considerados libertos.

Mesmo que Kátia Mattoso esteja certa, os exemplos analisados por Chalhoub demonstram a dupla interpretação referente ao liberto condicionalmente e, certamente, esta dupla interpretação não deve ter sido exclusiva do século XIX, pois o próprio autor considera que os registros que fundamentam a interpretação de Mary Karasch podem indicar que houve diferentes soluções para o mesmo problema ao longo do tempo (CHALHOUB, 1990). Ou seja, em algumas situações o liberto mediante carta condicional era considerado

¹² Termo derivado do Direito Romano para definir o liberto condicionalmente, utilizado pelo autor citado.

propriamente liberto, com os efeitos que a carta de liberdade possibilitava, como por exemplo garantir que o filho da mulher liberta nascia livre, ou em outras situações, a carta com condições só garantiria os efeitos após o cumprimento das obrigações.

Nas cartas de alforrias dos Livros de Notas de Arez, alguns senhores mencionavam que a liberdade seria adquirida com o cumprimento da condição. Dessa maneira, a carta da crioula Adriana, de 1780, traz a situação seguinte:

Digo eu Inácio Álvares de Araújo que entre os bens que possuo há bem assim uma crioula por nome Adriana a qual com tanto que me acompanhe bem e fielmente e me sirva a meu contento como até aqui me tem feito até que Deus seja servido dispor de mim quero que de então por diante seja forra e liberta isenta de toda escravidão da mesma sorte que são todos os que nascem do ventre livre. (IHGRN - LNA, Carta de alforria da crioula Adriana, 1774-1782) [grafia atualizada]

Outra carta registrada no mesmo livro de notas, no ano de 1777, traz a declaração:

Digo eu Dona Izabel de Figueiredo Maciel que entre os mais bens que possuo tenho uma mulata por nome Maria José a qual com a condição que me acompanhará até a morte a forro de hoje para todo o sempre para que se possa casar com Manoel da Silva e assim mesmo forro seu filho João que já nasceu e a cada os mais que tiver sem pensão ou condição alguma e para que a todo tempo conste esta minha vontade e esmola que lhe faço passei-lhe este papel que pedi ao Reverendo Padre Francisco Xavier fizesse por mim. (IHGRN - LNA, Carta de alforria da mulata Maria José, 1774-1782) [grafia atualizada]

Pelos dois exemplos citados, podem-se fazer algumas ponderações. Na carta de Adriana, o senhor expõe que ela ficaria “isenta de toda escravidão” somente

após sua morte, momento em que a escrava encerraria o cumprimento da obrigação. A maneira como a carta está escrita leva a crer que a crioula permaneceria escravizada e que a liberdade ainda demandaria uma espera. No segundo caso, no entanto, o da mulata Maria José, sua senhora a libertou para que pudesse casar, mas ela continuaria servindo à senhora, a qual deixa previamente esclarecido na carta que os filhos que Maria José vier a ter já serão “forros”. Pode-se perceber, então, certa ambiguidade, pois se Maria José já seria considerada livre “de hoje para todo o sempre”, assim como a carta menciona, seus filhos nascidos deveriam ser considerados livres. Porém a senhora, ao declarar como forros o filho que a escrava tinha, assim como os que ela viesse a ter, parece demonstrar que não havia uma garantia de que os filhos de escravas libertas condicionalmente seriam considerados livres. São ambiguidades como estas que chamam a nossa atenção para as possíveis negociações entre essas escravizadas e seus senhores, mediante as quais elas poderiam conseguir ou não algum benefício.

Em outra situação, registrada no livro de notas de Arez, em 1826, o senhor Francisco Xavier de Souza, para evitar uma possível disputa relacionada aos filhos de uma escrava liberta condicionalmente, chamada Francisca, procurou se prevenir expressando claramente na carta da escrava que se ela parisse enquanto ele estivesse vivo, período em que a escrava estaria cumprindo a cláusula condicional de acompanhá-lo até a morte, os filhos dela seriam escravos do senhor e de seus herdeiros. Ao mesmo tempo, o senhor expressa claramente que a escrava só poderá gozar de liberdade após a sua morte. (IHGRN - LNA, Carta de alforria da crioula Francisca, 1826-1827) [grafia atualizada] Logo, para Francisca, a alforria somente se cumpriria com a morte do senhor.

A aquisição da alforria era, muitas vezes, um processo longo, como se pode ver nesses casos de alforria condicional. Somente em 1871 é que foi estabelecido um limite de tempo para a prestação de serviços. A lei 2.040, de 1871, além de estabelecer a compra da alforria mediante pecúlio como um direito, limitou o tempo de prestação de serviços em sete anos. Até então, a definição do tempo ficava sob prerrogativa do senhor.

Com base nos exemplos de cartas condicionais de Arez e nos exemplos da historiografia, pode-se inferir que a condição dos alforriados condicionalmente era de fato ambígua em diversos momentos da história e que não havia segurança jurídica quanto a situação do liberto sob condição.

Outro aspecto a lembrar é que as relações entre o senhor e o liberto não se encerravam com a obtenção da carta de alforria, mesmo quando não havia condições a se cumprir. Márcio de Souza Soares considera que, para a sociedade oitocentista, as alforrias devem ser compreendidas sob a ótica da dádiva. Assim, a dádiva que encerra a alforria implicava uma retribuição do escravo liberto, uma continuidade da relação que explicaria as condições em troca da alforria.¹³ Nesse sentido, a alforria é um acordo estabelecido a partir de uma relação de troca, embora desigual, salienta o autor. Em retribuição à dádiva da liberdade, o liberto tinha que se mostrar obediente ao seu ex-senhor, pois ainda havia o risco de revogação da alforria.¹⁴

Pode-se observar que a maior parte das alforrias foram adquiridas mediante algum esforço dos escravizados, uma vez que o número de alforrias pagas (32) e condicionadas a alguma obrigação a cumprir (21) se sobressaíram sobre as gratuitas. Somente nove

¹³ Márcio de Sousa Soares (SOARES, 2009, 2011) refere-se ao conceito de dádiva de Marcel Mauss.

¹⁴ A Lei 2040 de 1871 derroga a Ordenação Filipina Liv 4^o, titl 63 na parte que revoga as alforrias por ingratidão.

alforrias das 62 analisadas foram gratuitas, ou pelo menos, não mencionaram nenhuma contrapartida do escravizado. Vale salientar que, na sociedade escravista, era apenas uma pequena parte da população escrava que conseguia conquistar a alforria. Mas mesmo em Arez, uma região de poucas atividades comerciais, escravizados conseguiram constituir um pecúlio capaz de comprar a tão sonhada carta de liberdade.

Considerações finais

Embora fosse vila e assumisse a condição de sede administrativa do termo, Arez, no século XIX, ainda não possuía características urbanas suficientes para justificar a compra de alforria como sendo fruto principalmente de atividades comerciais ou artesanais, conforme tem salientado a historiografia que trata das alforrias em áreas urbanas. Nesse sentido, se havia possibilidades para compra de alforria decorrente de pecúlio acumulado por atividades urbanas, isso seria mais provável para os escravos da povoação de Goianinha. O que as cartas analisadas nesse texto revelam é que, além das atividades urbanas como fonte de pecúlio, acumular algum recurso também era possível para os escravizados de áreas rurais ou de pouco comércio, que aproveitavam as oportunidades que dispunham a fim de comprar a alforria, em concordância com a conjectura de Schwartz (2001), segundo a qual a frequência de manumissões pagas não discrepava entre as áreas urbanas e as rurais. Ao menos as porcentagens de alforrias pagas no termo da vila de Arez aproximaram-se das manumissões pagas nas áreas urbanas dos estudos sobre alforria no Brasil.

O empenho dos homens e mulheres escravizados em acumular pecúlio para compra de sua alforria ou de seus filhos, os longos anos de serviços prestados,

as boas relações com seus senhores, as redes de relações e apoio construídas, são algumas das ações que revelam a luta pela liberdade, mesmo que essa liberdade fosse precária e corresse risco de ser revogada.

As alforrias não foram dadas de forma benevolente como faz parecer o discurso dos proprietários. Elas dependeram do empenho pessoal de cada libertado e, muitas vezes do empenho de familiares e amigos também. Foram os escravizados os protagonistas na luta pela liberdade. O investimento por eles realizado para conseguirem sua liberdade extrapolava o campo material e envolvia práticas e sensibilidades, frutos de uma atuação consciente, com a finalidade de conseguir a anuência do senhor para alcançar seus objetivos. Afinal, os espaços de trabalho eram também, espaços, de construção de sociabilidades, de relações que favorecessem a luta pela liberdade.

Fontes

CASAL, Aires do. **Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brasil composta e dedicada a sua magestade fidelíssima por hum presbítero secular do gram priorado do Crato**. Tomo I. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1817.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário portuguez & latino**: áulico, anatómico, architetonico... 8v. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 -1728.

Referências

CASAL, Aires do. **Corografia brasílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brasil composta e dedicada a sua magestade fidelíssima por hum presbítero secular do gram priorado do Crato**. Tomo I. Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1817.

ALADRÉN, Gabriel. **Liberdades negras nas paragens do sul**: alforria e inserção social de libertos em Porto Alegre: 1800-1835. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

BELLINI, Lígia. Por amor e por interesse: a relação senhor-escravo em cartas de alforria. In: REIS, João José (org.) **Escravidão e invenção da liberdade**: estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERTIN. Enidelce. **Alforrias na São Paulo do século XIX**: liberdade e dominação. São Paulo: Humanitas/USP, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2ed. Rio de Janeiro: Achiamé; Natal: Fundação José Augusto, 1984.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Liberdade**: rotina e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850. Recife: Editora da UFPE, 2002.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FARIA, Sheila de Castro. Damas mercadoras – as pretas - minas no Rio de Janeiro (século XVIII a 1850). In: SOARES, Mariza de C. (Org.). **Rotas atlânticas da diáspora africana**: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2011.

GALVÃO, Hélio. **Velhas heranças**. Natal: Sebo Vermelho, 2012.

GENOVESE, Eugene D. **A terra prometida**: o mundo que os escravos criaram. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GRINBERG, Keila. Reescravização, direitos e justiça no Brasil do século XX. In: LARA, Silvia Hunold; MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Direitos e Justiça no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

KARASCH, Mary C. **Avida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Fundação José Augusto, 1982.

LOPES, Michele Soares. **Escravidão na Vila do Príncipe, província do Rio Grande do Norte -1850-1888**. 2011. Dissertação (mestrado em História) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MACÊDO, Muirakytan K. **Rústicos cabedais**: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões do Seridó – sec. XVIII. 2007. Tese (doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MATTOS, Hebe M. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOSO, Kátia de Q. **A propósito de cartas de alforria**: Bahia, 1779-1850. ANAIS DE HISTÓRIA, ed. 4, 1972. p. 23-52.

_____. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary Del (org). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Eduardo; REIS, João J. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SCHWARTZ, Stuart. **Escravos, roceiros e rebeldes**. Bauru: EDUSC, 2001.

SOARES, Márcio de Sousa. **A remissão do cativo: a dádiva da alforria e o governo dos escravos nos Campos dos Goitacases, c. 1750-c.1830**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

_____. A promessa da alforria e os alicerces da escravidão na América portuguesa. In: GUEDES, Roberto (org). **Dinâmica Imperial no Antigo Regime Português: escravidão, governos, fronteiras, poderes, legados**. Século XVII-XIX. Rio de Janeiro: Mauad, 2011.

A BUSCA PELA LIBERDADE DE NEGROS ESCRAVIZADOS DO SERIDÓ¹



Ariane de Medeiros Pereira

Ao nos debruçar sobre a historiografia da escravidão no Rio Grande do Norte percebemos que a abordagem do tema se divide em três vertentes. Uma que coloca os senhores tratando seus escravos de forma branda e benevolente², e outros estudos que apontam para os escravos como vítimas da lógica senhorial, sendo duramente punidos e tratados unicamente como mercadoria, sendo vendidos e tributados.³ E há outra vertente, que insere os escravos den-

¹ Essa discussão faz parte das reflexões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012- 2014), em nível de mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Muirakytan Kennedy de Macêdo e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Teixeira Souza.

² É a perspectiva encontrada na obra de Luís da Câmara Cascudo.

³ Essa é uma postura assumida por Denise Monteiro (MONTEIRO, 2000) que privilegiou a condição dos cativos como uma mercadoria, que poderia ser vendida e comprada, inserindo na lógica mercantilista e de mão de obra para as lavouras e criação de animais. Nesse caso, a pesquisadora possui uma influência dos estudiosos dos anos de 1950, dentre os quais: Emilia Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e Jacob Gorender.

tro da lógica escravista reconhecendo todo o seu rigor, mas sem deixar de evidenciar que os cativos souberam agenciar formas de conquistar sua liberdade ou melhorar as condições de seu cativeiro.⁴

Ao enveredar pela historiografia dos sertões do Rio Grande do Norte, mais precisamente pelos estudos dedicados ao Seridó Potiguar, outras peculiaridades nas discussões sobre a escravidão norte-rio-grandense. Existem os estudos que tenderam a considerar que o tratamento dado aos escravos não poderia ser o mesmo dispensado aos cativos do litoral (MACÊDO, 1998, p. 32) considerando que, no sertão, os escravos viviam em uma maior plasticidade.⁵ Outros estudos consideram os cativos apenas como mão de obra quantificável, sem refletir sobre suas formas de ação.⁶ E pesquisas mais recentes que começam a apresentar que os cativos da região do Seridó como sujeitos atuantes em suas vidas, considerando os conflitos, negociações e imposições havidas entre senhores e escravos, como observado no sistema escravista dos grandes centros como Rio de Janeiro e Bahia (ARAÚJO, 2000).⁷

Nesse sentido, o texto que ora apresentamos insere o escravo da Comarca do Príncipe - atual região do Seridó Potiguar - na condição de seres ati-

⁴ Essa perspectiva sobre a escravidão começa a ser difundida no Rio Grande do Norte a partir dos anos 1980, com a repercussão e estudos realizados por Sidney Chalhoub e Sílvia Lara. Expressão dessa influência é o trabalho de Cláudia Borges (BORGES, 2000), que enfatiza a condição do escravo enquanto sujeito histórico.

⁵ Ao longo de novas pesquisas por Muirakytan Macêdo (MACÊDO, 2000), começa a se evidenciar que o sistema escravista da região do Seridó foi bem mais complexo. E que os cativos do Seridó não viviam em uma harmonia como havia colocado Cascudo (CASCUDO, 1984). Ao contrário, estavam inseridos no regime escravista em meio a conflitos e negociações.

⁶ Podemos citar a dissertação de Regina Mattos (MATTOS, 1985) que faz uma longa pesquisa sobre a população do sertão do Seridó e apresenta os cativos enquanto mão de obra integrada aquela sociedade.

⁷ Como pesquisas que começam a despontar com o escravo na condição de sujeitos ativos e atores de seus destinos têm as pesquisas de: Cláudia Borges (BORGES, 2000), Michele Lopes (LOPES, 2001) e Ariane Pereira (PEREIRA, 2014).

vos que souberam lutar por sua liberdade mesmo estando em situação de cativeiro.⁸ Assim, entendemos que os cativos da dita jurisdição, mesmo estando nos sertões, tiveram consciência em forjar lutas por sua liberdade e promover estratégias para que pessoas livres – brancas e de cor – os ajudassem em seu intuito de conquistar a emancipação. Mas, quem eram os escravos da Comarca do Príncipe?

No ano de 1872 havia um número considerável de escravos na Cidade do Príncipe – era uma das cidades mais importantes da Comarca do Príncipe – representando 10,1% da população total, enquanto a livre totalizava 89,8% (PEREIRA, 2014, p. 65).⁹ Poderíamos pensar que existiam poucas pessoas cativas na dita cidade, no entanto, quando ponderamos que essa era uma área que tinha sua economia baseada na pecuária e agricultura e que não demandava uma grande quantidade de braços escravos para atividades laborais, esse coeficiente torna-se expressivo e representativo. Além do mais, temos de refletir também que os escravos dos sertões estavam inseridos na lógica do tráfico interprovincial e sofriam a mortalidade devido aos momentos de seca (MATOS, 1985). Em épocas de estiagem, os escravos do sertão eram vendidos para outras províncias como forma dos proprietários adquirirem recurso para sua sobrevivência e diminuir o número de pessoas que tinham de alimentar. Por isso consideramos que a quantidade de mão de obra escrava foi significativa na Comarca do Príncipe.

⁸ Comarca do Príncipe ou, como era conhecida nos primórdios, Comarca do Seridó, estendia sua ação da Vila do Príncipe (atual Caicó) à Vila do Acary (atual Acari). Nesse caso, trabalhamos com fontes judiciais que atendiam as cidades do Seridó Potiguar nos dias de hoje.

⁹ Uma das leis que podemos citar é a Lei de 1831, que proibiu a entrada de negros africanos no Brasil. Outro exemplo é a Lei de 1871, que determinava que a partir dessa data todas as crianças nascidas de ventre cativo seriam consideradas livres.

Os cativos da Comarca do Príncipe estavam inseridos como mão de obra nas atividades citadinas, mas desempenhavam principalmente atividades no meio rural, no setor agropecuário (PEREIRA, 2014, p. 66-69). Nesse caso, os cativos eram empregados nos serviços que seus senhores necessitavam ou nas atividades secundárias que a demanda agropecuária precisava, tais como: construção de currais, transporte do gado de um pasto para outro, serviços domésticos ou na vigilância dos animais.

Os escravos também atuavam em atividades consorciadas, como por exemplo, a criação de animais de pequeno porte: cabras, carneiros, galinhas e agricultura (FERREIRA, 2005, p. 36-37). Logo, não é impensável que esses cativos passaram a agenciar meios que viessem a melhorar as condições seu cativo. Dentro dessa lógica, os cativos da Comarca do Príncipe souberam forjar espaços de negociações com seus senhores e obtiveram a permissão para possuir pecúlio – algum tipo de bem que os escravos adquiriam e administravam para a compra de sua liberdade – e um dos bens de maior prestígio na época era o gado (MACÊDO, 1998).

A partir da aquisição de bens é possível arrazoar que os escravos tinham mais possibilidades de conquistar sua liberdade, tendo em vista que, com o pecúlio, o cativo tinha condições mais favoráveis para comprar sua liberdade, pois a capacidade de pagar por sua alforria era uma situação importante a ser considerada pelo juiz que viesse a julgar os pedidos de liberdade. O que podemos deduzir é que os escravos souberam forjar espaços de negociações com seus senhores, mesmo estando dentro da lógica do sistema escravista, em um cotidiano de trabalho e de submissão. Os cativos estavam aprisionados ao seu senhor pelo direito à propriedade, entretanto, souberam exercer

sua autonomia e agiram como sujeitos de suas histórias, pressionando o sistema por dentro e melhorando sua condição de vida no cativeiro, ou até mesmo conquistando sua liberdade.¹⁰ Para tal, os escravos não mediam esforços e lutavam com o que dispunha para atender aos seus objetivos.

A busca pela liberdade: acionamento da justiça pelos cativos

O sistema escravista funcionava por meio de um complexo conjunto de práticas, as quais exigia a negociação entre senhores e escravos. Assim, os cativos da Comarca do Príncipe estavam inseridos na dialética de acordos estabelecidos entre as partes, haja vista que os campos abertos e a tangência de gado de um pasto a outro, sem o olhar cuidadoso de um agente senhorial, exigia que os cativos desfrutassem de alguma liberdade de movimento, que convivia com a preocupação constante de intentarem uma fuga.

Neste caso, em vista da importância das atividades econômicas desenvolvidas no campo e os senhores de terras reconhecerem os escravizados como sujeitos com interesses próprios e capazes de ações autonômicas, quando pressionados, os senhores estiveram abertos à negociação para que os escravos não se revoltassem e fugissem. Nesse sentido, fizeram concessões aos escravos, possibilitando que cultivassem para si um roçado e até criassem alguma peça de gado (GUIMARÃES, 2009, p. 29).

Esta flexibilização significava para os senhores uma forma de diminuir a pressão dos cativos contra o sistema, um incentivo à acomodação servil, assim

¹⁰ Um exemplo claro da autonomia escrava foi à “brecha camponesa”, na qual os cativos conseguiram conquistar o direito consuetudinário, podendo cultivar sua roça, ter alguma criação para seu próprio benefício, ou seja, reter o usufruto para a compra de sua liberdade, ou de outrem.

como uma forma de baratear os custos com a sobrevivência dos escravos, dado que a Comarca do Príncipe se situava em uma área que enfrenta o problema da seca e a falta de alimento nos períodos de estiagem. No entanto, a economia autônoma dos escravos deve ser compreendida para além de uma concessão, mas também como resultado das lutas que os cativos travaram contra os senhores para conseguir certa liberdade dentro do sistema escravista.

Na Comarca do Príncipe foi possível verificar que o costume do escravo acumular pecúlio era recorrente. Nos inventários *post-mortem* essa situação torna-se evidente, uma vez que havia senhores que morriam deixando dívidas com seus escravos. A documentação da época também mostra cativos que recorriam à justiça alegando que tinham bens suficientes para a compra da liberdade (MATOS, 1985, p. 124-125). Logo, podemos pensar que os escravos poderiam conquistar sua liberdade por meio de um acordo com seu senhor, ou seja, se o proprietário estivesse devendo ao cativo, aquele poderia conceder-lhes a liberdade em troca dos bens já adquiridos, provavelmente como retribuição pela prestação e determinados serviços. Esses seriam casos que ficariam longe de nosso olhar de historiador, pois estamos nos referindo aos acordos verbais estabelecidos entre senhores e cativos. Mas pela documentação de base jurídica disponível para pesquisa, podemos averiguar a ação dos cativos da Comarca do Príncipe recorrendo à justiça em busca de sua liberdade e alegando possuir bens para pagar por ela.

No dia 16 de janeiro de 1885, na Comarca do Príncipe, o senhor José Herculano Beserra Lima recorreu à justiça na condição de curador da escrava Andressa, ao impetrar uma ação de liberdade junto ao Juiz de Órfãos da Cidade do termo da Cidade do

Jardim, para que este notificasse ao senhor Manoel Alves de Farias, o proprietário da cativa, a necessidade de que ele estipulasse o preço da escrava, em vista que esta possuía pecúlio para a compra de sua liberdade, conforme o documento a seguir:

Diz o curador nomeado para representar em juízo a escrava Andresa, com 45 anos de idade, de propriedade do Senhor Manoel Alves de Farias, que, havendo a dita escrava apresentado [em] juízo pecúlio suficiente para a sua liberdade, se torna preciso que Vossa Senhoria digne marcar dia, lugar, e hora para se proceder a avaliação da referida escrava, com citação do senhor da mesma, afim de se louvar em peritos para o fim acima mencionado.

E presente a mesma é ela presente porque cada um deles a conhecia a mui muitos [sic] anos e que avaliação ou entendiam em suas consciências ter ela pequeno valor por ter idade maior de quarenta anos pelo que disse o arbitro Felinto Elysio que dava a mesma o valor de duzentos mil reis, e o arbitro dado pela libertanda o capitão Rodrigo Junior disse que dava a mesma o valor de cem mil réis. Em presença do desacordo em que cairão os árbitros houve o Juiz na forma da lei de [ilegível] como terceiro arbitro para concordar com um dos dois arbitramentos o Reverendo Vigário Luis Ignacio de Moura a quem mando que se notifique para comparecer desde já neste juízo o mesmo desacordo (LABORDOC/PD/Cidade Jardim/Cx: 453/1885).¹¹

O curador José Herculano Beserra Lima não era uma pessoa que desconhecesse os trâmites legais para

¹¹ O documento encontra-se no Laboratório de Documentação Histórica do CERES/Caicó, optamos por referenciar da seguinte maneira: Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC), Processos Diversos (PD), Caixa (Cx), acrescentando ainda o nome da cidade e o ano. Assim temos: LABORDOC/PD/[nome da cidade]/Cx. 453/1885 optamos por mencionar dessa forma pois, no LABORDOC, é assim que se identifica a localização da documentação.

o ajuizamento do preço da escrava Andresa, e tratou de solicitar de imediato que o Juiz da Comarca do Príncipe determinasse o lugar, o dia e a hora para que acontecesse a avaliação da dita escrava. Nesse caso, verifica-se que o senhor Lima tinha pressa para que o preço fosse estipulado e a cativa conquistasse sua liberdade. Fato é que não sabemos qual a natureza da relação entre a cativa Andresa e seu curador, mas aquele estava determinado a livrá-la do cativeiro. Por esse caso podemos perceber certo grau de astúcia, pois uma escrava conseguiu que um homem livre fosse até a justiça e desse início a uma ação de liberdade em seu favor.

Havia também perspicácia por parte do curador, em convocar pessoas que conheciam Andresa para avaliá-la, e que sabiam que seu valor seria baixo, em razão, daquela já possuir quarenta anos, uma idade avançada para uma cativa. Uma escrava mais velha valia menos, pois se considerava que sua capacidade de realizar trabalho duro de forma contínua diminuía, e por isso seu valor era depreciado em relação às cativas mais novas. Mesmo assim, os árbitros chamados, Felinto Elysio e Rodrigo Junior, não chegaram a um acordo em relação ao preço da cativa. Nesse caso, o juiz recorreu ao vigário Luis Ignacio de Moura para que pudesse avaliar a escrava e tomasse partida por um dos valores de 100\$000 ou 200\$000. O vigário foi favorável ao valor de 100\$000, correspondente ao valor que a cativa dispunha. Dessa forma, Andresa conquistou sua liberdade tanto pela ação de seu curador, mas principalmente pela utilização do pecúlio que havia juntado.

Ser beneficiado pelos senhores com algum bem material não era uma possibilidade restrita aos escravos vaqueiros. Os escravos domésticos, principalmente aquelas que trabalhavam cotidianamente e mais próximas aos senhores, e principalmente as mulheres,

também tinham oportunidades de receber de seus senhores algum tipo de bem semovente, tais como gado, ovelhas, cavalos, galinhas, entre outros. Contudo, esse pecúlio acumulado, não raras vezes, ficava nas mãos de seu senhor, que assumia a responsabilidade de guardar o bem conquistado. Assim, não era incomum encontrar nos testamentos dívidas dos senhores para com seus escravos (NEVES, 2012, p. 165).

O acúmulo de pecúlio pelos escravizados era algo complexo. Se pensarmos bem, imagine um escravo que possuía bens, mas, ao ser vendido, o novo senhor não quisesse que o cativo levasse as posses consigo como, por exemplo, algumas cabeças de gado. Eram bens que na Comarca do Príncipe faziam toda a diferença, contudo também podiam se tornar um estorvo, haja vista que em momentos de estiagem a pastagem diminuía e não era suficiente nem mesmo para as criações dos proprietários. Qual a solução para esse escravo que não podia levar seus animais? Uma solução seria esse pecúlio ficar com o antigo senhor ou o cativo conseguir vendê-los e levar apenas a quantia consigo (NEVES, 2012, p. 166).

Nesse sentido, a relação senhor/escravo era permeada por acordos particulares, que com frequência acarretavam tensões. Não eram incomuns que atritos ocorressem quando havia falecimento do escravo que possuísse algum tipo bem, ou seja, patrimônio como: bodes, bezerros, vacas - e viesse a falecer no cativeiro. Quem ficaria com esse patrimônio? O seu senhor? Algum parente próximo? Reivindicar herança legada por escravo não era uma possibilidade irreal, sendo verificável em uma petição de herança, em caso ocorrido no sertão da Comarca do Príncipe.

No dia 22 de abril de 1879, a liberta Joaquina Theresa de Jesus recorreu ao Juiz Municipal da Cidade do Jardim, encaminhando uma petição de herança,

sob a justificava deque era a mãe da escrava Apollonia, que havia morrido em cativoiro, deixando bens, que julgava por direito lhe pertencerem, pois considerava-se a herdeira de sua filha. Esse seria um caso difícil para a justiça resolver, como podemos verificar pelo documento a seguir:

Diz Joaquina Theresa de Jesus [ilegível] moradora no Termo da Cidade d ' Areia que quer justificar ante Vossa Senhoria [ilegível]

Que a justificante foi escrava de Thomas Pereira Cazumbá e sua [ilegível] morador neste Termo, em cujo domínio pariu a escravinha Apollonia, [ilegível]

Que tempos depois ela justificante libertou-se ficando Apollonia no cativoiro dos seus referidos senhores, passando a depois para o domínio de José Casado.

Que possuindo Appollonia alguns bens dados por uma senhora moça e outras agências, ante de sua partida com o seu novo senhor, entregou a José Pereira Mattos para fazê-los produzir, comprando, e vendendo na intenção de formar um pecúlio com o que se pudesse libertar.

Que Mattos na posse daqueles bens pouco pode argumentá-los pela invasão da seca e como o novo senhor vendendo Apollonia esta morrera, a ela justificante compete o produto que Mattos tiver apurado nos bens de sua filha a qual morreu tísica no ato de embarcar no vapor. Portanto Para Vossa senhoria que seja servido admiti a justificar o deduzido, e que provocado mande passar mandado do levantamento do produto, e – lhe seja entregue como legítima sucessora de sua filha juntando esta e os documentos aos Autos.

[ilegível] em meu cartório presente Joaquina Thereza de Jesus, fiz entrega da quantia de cento e oitenta e cinco mil réis, a qual levantei do depósito no poder do capitão José Thomaz de Aquino Beserra, depositário que era da mesma, a qual quantia a sobre dita Joaquina Thereza, recebeu das minhas para as mãos dela, ficando assim extinto o depósito e o depositante de toda e qualquer responsabilidade, tudo em observância e cumprimento do supro dito mandado (LABORDOC/PD/Cidade Jardim/Cx.437/1879).

É preciso chamar a atenção para alguns fatos relacionados a essa petição. Primeiramente, Joaquina Theresa de Jesus era liberta, moradora na Cidade de Areia, Província da Paraíba, mas para intentar seu objetivo de requerer os bens deixados por sua suposta filha Apollonia, veio até a Cidade de Jardim, na Província do Rio Grande do Norte, jurisdição da Comarca do Príncipe. Não sabemos se Theresa de Jesus acreditava que seria mais fácil comprovar a informação de que era a mãe de Apollonia por meio de testemunhas, assim optando por encaminhar a petição no lugar em que viveu e teria parido a dita escravinha. Pode ser que a escolha da entrada nos trâmites legais na dita jurisdição se justificasse pela manutenção de uma rede de ligações naquela localidade, que lhe ajudaria a solucionar o caso.

Fato é que Joaquina Theresa de Jesus afirmava categoricamente que havia conseguido sua liberdade, entretanto, foi embora daquele lugar e a suposta filha Apollonia continuou escrava dos senhores Cazumbá. Anos mais tarde, a filha teria sido vendida para José Casado, mas seus bens teriam ficado a cargo de uma terceira pessoa de nome José Pereira Mattos, que tinha a responsabilidade de fazer os bens prosperarem. A partir daí, já podemos observar que tanto Apollonia quanto sua mãe contaram com pessoas que as ajudaram a manterem cabedais, talvez com o objetivo que

um dia fossem revertidos para sua liberdade. Ademais, mesmo em cativeiro as duas mulheres sabiam a quem recorrer para que os bens semoventes progredissem. Ou seja, a escrava Apollonia foi vendida, mas pôde escolher com quem deixar seus pertences. Isso nada mais era que resultado das pressões e negociações existentes entre senhores e escravos dentro do sistema escravista dos sertões do Rio Grande do Norte e demonstra claramente como os cativos sabiam administrar seus bens, indicando uma pessoa livre com quem deveriam ficar para fazê-los prosperar.

A infelicidade de Apollonia, no entanto, foi morrer tísica – expressão usada para se referir às pessoas que morriam de tuberculose – antes de conquistar sua liberdade. Contudo, a escrava havia deixado bens e sua suposta mãe estava requerendo o patrimônio deixado. A questão não seria simples, pois Theresa de Jesus teria de comprovar que realmente era mãe de Apollonia. Para sanar as dúvidas quanto à maternidade, o Juiz da Comarca do Príncipe, passou a arrolar astestemunhas, em um total de três, que confirmaram Theresa de Jesus ser a mãe de Apollonia. Ademais, serviu como fonte comprobatória da legitimidade de parentesco o livro de matrícula dos escravos, no qual se confirmou que Apollonia era filha de Joaquina Theresa de Jesus. Nesse caso, como não restava dúvida, o juiz determinou que fosse pago à Theresa de Jesus a quantia de 185\$000 apurados da venda do pecúlio de Apollonia.

A partir do caso particular de Joaquina Theresa de Jesus e sua filha Apollonia, percebemos claramente as ambiguidades do sistema escravista. Afinal, como um escravo, que era em tese uma “coisa” (propriedade de outrem) poderia possuir bens? Como se não bastasse, adquirira o direito de transmitir seus bens à herdeira direta? Uma das questões que podem ser pen-

sadas com respeito a essa posse de bens, diz respeito às lutas que os escravos vinham travando contra o poderio senhorial, na busca por melhores condições de cativeiro e mesmo por sua liberdade (MATTOS, 1994, p. 140). Contudo, a questão pode ser problematizada para além desses apontamentos. Neste caso, o escravo é entendido como pessoa que estava apta a adquirir e exercer direitos, mas como, se não possuía liberdade?

Como bem analisa Keila Grinberg, havia uma multiplicidade de formas assumidas pelo sistema escravista no Brasil do século XIX, no qual este não dava mais conta de considerar o escravo somente como uma “coisa” (GRINBERG, 2001). Segundo essa historiadora, havia a urgência de escrever o Código Civil, no entanto, como os escravos no Brasil eram considerados juridicamente tanto pessoas quanto coisas, não sendo incomum passar de uma situação para outra, inviabilizava-se a elaboração de um Código Civil (GRINBERG, 2001, p. 53). Logo, era mais viável deixar, em alguns casos, o costume prevalecer, do que estabelecer um código que não abrangesse as particularidades de todas as experiências vivenciadas no Império (GRINBERG, 1998). Se acolhesse o escravismo, o código civil colocaria em vigência leis que em vez de ajudar a resolver os problemas, poderiam agravar as polêmicas (GRINBERG, 2008, p. 56).

Portanto, enquanto a escravidão existisse, o Código Civil não poderia ser efetuado. Optou-se por abrir mão da regulamentação do direito civil e deixou-se que as negociações entre senhores e escravos ficassem a cargo dos mesmos, já que estes últimos, na prática, já vinham forçando a ampliação das margens de negociação com seus senhores (GRINBERG, 2001). Assim, era comum que as relações entre senhores e escravos fossem se ajustando por meio de práticas costumeiras, e quando o costume não era

respeitado, recorria-se à justiça para que o caso fosse julgado e proferido uma decisão judicial. Para resolver esses casos, era mais aceitável que fossem criadas leis específicas que versassem sobre a condição escrava, como era o caso da Lei de 1871.

A Lei de 1871 previa que, com a morte do escravo, no caso de possuir bens, metade seria destinada ao cônjuge (se houvesse), e a outra parte aos herdeiros. Caso não existisse quem reclamasse esses bens, seriam destinados ao Fundo de Emancipação. Nesse caso, mesmo não existindo o Código Civil, a transmissão dos bens estava assegurada em lei, que reconhecia a legitimidade de uma prática que se tornara costumeira nas décadas anteriores. Logo, era legítimo que a liberta Joaquina Theresa de Jesus requeresse judicialmente a posse dos bens deixados por sua filha, a escrava Apollonia.

Mesmo tendo alguns direitos assegurados por lei, os escravos tinham consciência do cálculo político necessário de ser realizado no momento de recorrer à justiça em busca de sua emancipação ou conquistar um direito assegurado pela lei. Num claro desafio ao direito senhorial, havia cativos que recorriam aos ditames da lei por não reconhecer mais a legitimidade de seu cativo. Nesse caso, conseguiam um curador para que os representasse perante a justiça (AMARAL, 2012, p. 112). Fatos como esse são sintomáticos de que as rédeas do sistema escravista não estavam sob pleno domínio senhorial. Ademais, caso os cativos não conseguissem seu intuito de conquistar a liberdade por meio da justiça, poderia ir em busca de seus objetivos por meio do crime.

O crime pela liberdade: Honorata em ação

Para compreendermos o Código Criminal do Brasil é preciso inseri-lo na lógica do sistema escravista, considerando seus desdobramentos. Primeiramente temos que refletir que o escravo era tido enquanto um bem pertencente a outro, embora dispusesse de alguns direitos juridicamente assegurados. De todo modo, sendo propriedade de alguém, estava sujeito à vontade de seu senhor. Sendo simultaneamente coisa e pessoa, no Código Criminal do Império (1830), o escravo era reconhecido como sujeito de ação, ou seja, um ser capaz de agir por vontade própria e passível de responder pelo cometimento de crimes. No citado Código havia dois artigos destinados especificamente aos cativos (FERREIRA, 2005, p. 82). O art. 113 tratava do crime de insurreição e o art. 60 discorria como seriam as penas aplicadas aos cativos. Claramente percebemos a preocupação do Estado em reforçar a dominação do senhor sobre o escravo.

O crime é um ato social que foi gestado historicamente e, sendo assim, é revelador de concepções, comportamentos e posturas constituídas a partir da vivência da escravidão (LARA, 1988, p. 22; MACHADO, 1987, p. 60). Sua repercussão extrapolava a relação entre senhor e escravo e atingia uma ampla rede de teias sociais, marcada essencialmente pelas conexões entre diferentes grupos, de maneira que, embora propriedade de um senhor, o escravo mantinha contatos com escravos de outros senhores, com indivíduos livres ou libertos, com os quais se associava para as mais diferentes práticas, inclusive para o cometimento de crime.

Assim também ocorria na Comarca do Príncipe, onde houve escravos que recorreram à violação da lei para atingir o intuito tão almejado de conquistar

a liberdade. Por vezes, essas violações da lei eram precedidas por outras tentativas de conseguir a liberdade, utilizando os meios que a justiça disponibilizava. Por meio de um caso particular, da escrava Honorata, podemos constatar um caso que segue essa lógica, em que o escravo primeiramente tenta conquistar sua liberdade por meios legais e, vendo seus intentos frustrados, recorre a medidas extremas. (LABORDOC/FCC/1°CJ/AC/Cx:167/1874). A cativa tentou se tornar livre por meio de uma ação cível alegando que estava em um cativeiro injusto, mas como não conseguiu, optou por perpetrar um crime para atingir sua emancipação.

Honorata nascera em 1847, sendo filha de Maria José, que neste período possuía liberdade imperfeita – significava que a escrava gozava de meia liberdade – dado ao fato de que, quando Maria José morava com seu antigo senhor, Manoel Caetano Pereira, tinha a posse de 18 a 20 cabeças de gado. Ao ser vendida para Manoel Monteiro Pereira, esse recebeu a escrava e seus bens e pagou a seu antigo senhor Manoel Caetano com o gado de Maria José. Nesse caso, o gado pertencente à Maria José serviu como moeda de pagamento entre Manoel Monteiro Pereira e Manoel Caetano Pereira, entretanto, para Maria José significou a compra de sua meia liberdade ao senhor Manoel Monteiro Pereira, dado vista que, aquele utilizou dos bens da cativa. A partir de então, ficava a gozar de meia liberdade, como informa sua ação de liberdade. Neste caso, quando Honorata nasceu herdou de sua mãe, segundo o Direito Romano – “partus sequitur ventrem” – a condição de meia liberdade em procedência do ventre escravo. Em sua condição de cativa, anos mais tarde, seu senhor Manoel Caetano lhe ofertou como dote ao seu genro Silvino Dantas Correia de Góes.

Honorata não reconhecia seu cativeiro e alegava que este era injusto porque ao nascer, sua mãe já

possuía meia liberdade. Na experiência que criou no cativeiro considerava-se livre, haja vista que já havia trabalhado muitos anos para seu senhor, o suficiente para ressarcir o restante de seu valor. Tendo três filhos – José, Manoel e Maria – avaliava que tanto ela quanto sua prole estariam livres. Com este pensamento, Honorata veio para o Termo do Príncipe para solicitar na justiça sua liberdade e de seus filhos, como podemos verificar no documento abaixo:

Ação de liberdade – Autora Honorata e seus filhos menores – por seu curador Doutor Antonio Alladim de Araujo – Réu – Silvino Dantas Correia de Goes, por seu Advogado Doutor Manoel José Fernandes O Escrivão Valle Ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e setenta e quatro, aos dezanove dias do mês de Março do dito ano nesta Cidade do Príncipe, em meu Cartório autuou petição articulada contadas as suas penas (inclusive?) a inquirição dita testemunha a que tudo adiante se vê do que fiz este autuamento. Eu Ignacio Gonçalves Valle Escrivão o escrevi = Petição Ilustríssimo Senhor Doutor Juiz Municipal do Termo do Príncipe Diz a liberta Honorata, filha da liberta Maria José, natural de Patos, e hoje com domicílio neste termo para onde veio mostrar sua liberdade, e onde pretendi morar, que julgando se oprimida naquele lugar por um senhorio que a tem constrangido em um cativeiro injusto desde 1847 quando nascera até a presente, veio para juízo deste Termo, onde se acha em depósito a fim de quer possa (...) provas que servirão a (...) de sua mãe, provar a sua liberdade (LABORDOC/FCC/1º-CJ/AC/Cx:167/1874.).

Com base no documento acima já podemos fazer algumas considerações sobre a visão de mundo da escrava Honorata. Em primeiro lugar, a cativa acionou a justiça quando veio para a jurisdição do Príncipe, provavelmente recorrendo à rede de solidariedade que conseguiu ativar, tendo em vista que seu curador era

“Doutor Antonio Alladim de Araujo” e como “Advogado Doutor Manoel José Fernandes” ambos a ajudariam em seu objetivo emancipatório, como já estavam fazendo.

Como era de praxe nesses casos, o Juiz notificou o senhor da cativa para informar sobre a ação de liberdade e em seguida colocou Honorata e seus filhos – José, Manoel e Maria – em depósito na casa do senhor Antonio Pereira Monteiro, que tinha a responsabilidade de apresentar à cativa e os filhos quando a justiça requisitasse. A partir daí, o curador e o advogado passaram a reunir provas e testemunhos que viessem a contribuir para a liberdade dos cativos.

No dia 13 de junho de 1874 o juiz expediria sua sentença, na qual considerava, segundo as provas juntas, que a mãe de Honorata, Maria José, realmente havia comprado sua liberdade no ano de 1863. No entanto, o efeito da liberdade não poderia ser retroativo a Honorata que havia nascido na década de 1840, pois o filho seguia a condição da mãe e, naquela época, a mãe de Honorata ainda era escrava. Além do mais, o juiz alegou que a ação de liberdade se encontrava irregular porque seu senhor morava no Termo da Paraíba do Norte e como por isso a ação deveria ter sido intentada naquela jurisdição. Contudo, Honorata poderia recorrer ao pleito de liberdade com uma nova ação na justiça da Paraíba do Norte. Fato é que, estrategicamente a parte representada pelo senhor de Honorata apelou no mesmo dia ao Tribunal das Relações de Fortaleza.

O Tribunal das Relações de Fortaleza, no mês de agosto de 1874, se pronunciou prontamente a favor do bem senhorial e considerou que Honorata e seus filhos – Maria, José e Manoel - eram legitimamente pertencentes ao senhor Silvino Dantas Correa de Goés e como tal deviam ser levados ao depósito dos escravos e entregues ao dito senhor. Para tanto, encarregou o Juiz Municipal da Comarca do Príncipe que cumprisse

sua decisão, que seguia em documentos junto para a dita Comarca. Como o Tribunal das Relações de Fortaleza foi enfático a promover ganho de causa ao senhor de Silvino Goés, ficaria Honorata para sempre em um cativoiro que considerava injusto?

Honorata era uma cativa que já tinha discernimento das artimanhas do cativoiro e do que fazer para conquistar a liberdade. Se lembrarmos, Honorata, sua mãe e a prole haviam vindo para o Termo do Príncipe, por meio da fuga e esta foi à forma que Honorata encontrou para conseguir viver como pessoa livre, longe do senhor, já que os meios legais não haviam sido benéficos a seus intentos de mudar efetivamente sua condição jurídica.

Diante do parecer desfavorável, Honorata conseguiu novamente agenciar uma rede de solidariedade que a ajudou a fugir para a Província do Rio Grande do Norte e evitar o cumprimento da sentença (*LABORDOC/FCC/1ªCJ/AC/Cx:167/1874*). Já corria o ano de 1876 quando a dita cativa fugiu, com a ajuda de seu tio Manoel e dos irmãos Pereira de Araújo – um Promotor e o outro Comandante Superior. A decisão foi arriscada. Primeiramente, fugir com toda a família escrava tornava-se mais difícil devido à dificuldade de manter segredo sobre o movimento dessa quantidade de pessoas, havendo a possibilidade de ser descoberta mais facilmente (*CAS-TRÓ, 1995*). Com a ajuda dos irmãos Pereira de Araújo, os filhos da cativa ficariam na casa do Promotor e este enviou uma carta a seu irmão Joaquim Araújo para que encaminhasse a cativa para “capital”. Fugir em uma cidade pequena era difícil, mas não impossível, quando se contava com o apoio de gente de reconhecimento social, como era o caso dos irmãos citados.

Honorata conseguiu seu objetivo, fugiu e conquistou sua liberdade, pois segundo a nossa documentação e até o que ela nos permite saber, a escrava

jamais foi capturada. Optamos por pensar, segundo as concepções de Silvia Lara, que quando o escravo fugia e sumia da documentação era porque tinha conquistado seu intuito (LARA, 1988, p. 237). A questão que se depreende é que Honorata foi provavelmente bem-sucedida no cálculo político feito para o planejamento de sua fuga para a Província do Rio Grande do Norte, e especialmente para a capital, pois em um espaço urbano, com maior circulação e pessoas, poderia mais facilmente passar-se por livre e criar novos laços de solidariedades para se manter longe do cativoiro (CHALHOUB, 1990, p. 192; ARAÚJO *et al.*, 2006, p. 25-33). Assim, provavelmente Honorata passou-se por liberta, como provavelmente fizeram tantos outros cativos da cidade do Natal.

Considerações finais

A escravidão foi uma instituição que existiu em toda parte do mundo, mesmo que sua lógica e dinâmica varie no tempo e no espaço. Esse fato acontece em razão da escravidão ser um processo, e não um *status* (REDE, 1998), o que significa que o sistema escravista foi moldado de diferentes formas conforme as relações estabelecidas entre senhores e escravos em cada sociedade. Assim, a estruturação e a organização do regime escravista variaram conforme o meio e as vivências impostas por tal relação.

Considerando que essas relações se estabelecem por meio das ações dos mais diferentes sujeitos, em nossa análise entendemos os escravos enquanto sujeitos atuantes, capazes de buscar melhorar sua vida em cativoiro e lutar por sua liberdade. Negamos a ideia de que os escravos viviam à mercê da vontade senhorial como vítimas passivas, pois os casos aqui estudados mostram os cativos fazendo negociações e mobilizando rede de apoio para a conquista de sua liberdade.

Como mostramos, esses cativos sabiam das leis que asseguravam alguns direitos em seu favor, souberam construir espaços de negociações com seus senhores, exploraram a brecha camponesa para acumular seus poucos bens, como era o caso do gado, principal fonte de riqueza naquela região, além de animais de pequeno porte como ovelhas e aves. Esse patrimônio escravo, não rara às vezes, foi utilizado pelos escravos para comprar sua liberdade. O empenho das pessoas livres que recorriam à justiça em favor dos cativos mostra que estes últimos se empenhavam em manter relações com pessoas as quais pudessem realmente contar, já que teriam de escolher com muito cuidado seus curadores e representantes.

Quando os escravos não conquistavam sua liberdade por meio da justiça, recorriam a prática ilícitas, entre elas a fuga. O crime tornava-se o momento extremo da relação com os senhores, em muitos casos sendo a culminância de conflitos e negociações fracassadas. Na Comarca do Príncipe pudemos verificar escravos cometendo crime como último recurso para atingir sua liberdade. No caso de Honorata vimos que, primeiramente a escrava não reconhecia seu cativo e o considerava injusto. Dessa forma, recorreu à justiça, mas ao não obter sucesso agenciou uma rede de solidariedade para que empreendesse uma fuga, que ao final se tornou bem-sucedida, considerando que a cativa não foi mais encontrada em nossa documentação. Assim, acreditamos que a fuga obteve êxito.

Na Comarca do Príncipe, por meio da análise realizada neste trabalho, pudemos perceber que, mesmo em uma região que possuía poucos escravos, esses foram capazes de ações autonômicas para a busca de sua liberdade ou melhoramento das condições de seu cativo, fosse recorrendo à justiça ou ao crime. De todo modo, souberam forjar alianças com outros escravizados, e até com pessoas dos setores médios, sempre com o intuito de atingir os

objetivos de seus planos e ações. O senhor podia possuir seus corpos, mas jamais conseguiu domínio completo sobre as mentes dos cativos.

Fontes

LABORDOC/FCC/1ºCJ/AC/Cx:167/1874.

LABORDOC/PD/Cidade Jardim/Cx: 453/1885.

Referências

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **Um pé calçado, outro no chão:** liberdade e escravidão em Sergipe (Cotinguiba, 1860 – 1900). Salvador: EDUFBA; Aracaju: Editora Diário Oficial, 2012.

ARAÚJO, Carlos Eduardo Moreira de. [et al.]. **Cidades Negras:** africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX. São Paulo: Alameda, 2006.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago. **Cativos do sertão:** um estudo sobre a escravidão no Seridó - Rio Grande do Norte. Dissertação (mestrado em História). Universidade do Estado de São Paulo, 2000, 113 f.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte.** 2 ed. Natal: Fundação José Augusto, 1984.

CASTRO, Hebe Maria da Costa Mattos. **Das cores do silêncio:** os significados da liberdade no sudeste escravista (Brasil século XIX). Rio de Janeiro: Arquivo nacional, 1995.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão:** ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Visões de liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Senhores de poucos escravos:** cativo e criminalidade num ambiente rural, 1830-1888. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GRINBERG, Keila. **Código Civil e Cidadania.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Liberata ou a lei da ambiguidade:** as ações de liberdade da corte de apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2008.

_____. **Senhores sem escravos:** a propósito das ações de escravidão no Brasil imperial. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria B. Pereira das (Orgs). **Repensando o Brasil do Oitocentos:** cidadania, política e liberdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

GUIMARÃES, Elione Silva. **Terra de preto**: usos e ocupações da terra por escravos e Libertos (Vale do Paraíba mineiro, 1850 – 1920). Niterói: Editora da UFF, 2009.

LARA, Silvia Hunold. **Campos de Violência**: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LOPES, Michele Soares. **Escravidão na Vila do Príncipe**. Província do Rio Grande do Norte (1850-1888). Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011, 131 f.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **A penúltima versão do Seridó**: espaço e história no regionalismo seridoense. 1998. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1998, 237 f.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de; MACÊDO, Helder Alexandre M. de. **Crime e castigo**: escravos nos processos judiciais do Seridó. Labordoc/CERES – Caicó. 2000. 135 p. (Projeto de pesquisa).

MACHADO, Maria Helena P. T. **Crime e escravidão**: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo de saquarema**: a formação do Estado Imperial. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Maria Regina Mendonça Furtado. **Vila do Príncipe – 1850/1890 sertão do Seridó** – um estudo de caso da pobreza. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1985, 247 f.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2000.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Escravidão, pecuária e policultura: alto sertão da Bahia, século XIX**. Feira de Santana: UEFS, 2012.

PEREIRA, Ariane de Medeiros. **Escravos em ação na Comarca do Príncipe – Província do Rio Grande do Norte (1870/1888)**. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014, 157 f.

REDE, Marcelo. Escravidão e antropologia, **Tempo**, v. 3, nº 6, dez. 1998.

A REVOLTA DOS FLAGELADOS DA SECA NA COLÔNIA AGRÍCOLA SINIMBÚ



João Fernando Barreto de Brito

Esta pesquisa se desenrolou a partir da problematização das relações de trabalho em torno do controle dos retirantes pobres livres do sertão do antigo Norte, bem como da criação de espaços disciplinares durante a seca de 1877, mais especificamente no interior do Rio Grande do Norte. Nosso objetivo foi compreender como a administração imperial e provincial conduziram milhares de flagelados a uma colônia agrícola fundada com o objetivo de fazê-los trabalhar em troca de alimentos e medicamentos, ao tempo que se utilizou de violência e coerção para explorá-los, não obstante a miséria e penúria que sofriram. Por outro lado, analisamos as formas de resistências e negociações, ainda que desiguais (afinal de contas o fazer historiográfico deve ter o compromi-

so também com uma perspectiva vista debaixo, quer dizer, devemos considerar também o fazer histórico daqueles que tradicionalmente foram ou continuam sendo marginalizados e por vezes impedidos de deixarem registros ou fontes, ou seja, de se expressarem pelas vias oficiais ou institucionais), entre o colono de Sinimbu e os representantes do governo, de modo a impedir uma efetiva dominação do Estado àqueles corpos cansados e indisciplinados.

A seca de 1877 e o trabalho livre na província no Rio Grande Norte

Ao longo da seca de 1877 mudanças significativas ocorreram no âmbito das políticas imperiais, as quais trouxeram transformações significativas, como veremos ao longo deste trabalho, especialmente quanto às formas de controle das populações menos abastadas do sertão de províncias do Norte do Império, como a do Rio Grande do Norte. De acordo com o historiador Gerald Greenfield, naquela ocasião Dom Pedro II nomeou um novo ministério, composto por uma maioria liberal¹, e escolheu para o cargo de ministro do Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em 5 de janeiro de 1878, o alagoano João Lins Vieira Cansção Sinimbu. Aquele que viria a ser o Visconde de Sinimbu esteve empenhado em atender a uma demanda dos senhores cafeicultores: organizar e direcionar ao trabalho nas lavouras a mão de obra livre no Brasil.

¹ Os grupos tidos como liberais faziam oposição aos grupos intitulados de conservadores. Alguns historiadores se preocupam em demarcar as diferenças entre esses grupos, no entanto o que nos interessa neste momento é saber que ambos faziam parte de uma mesma classe senhorial, amparada sob a base da propriedade da terra, uns preocupados com a manutenção da escravidão africana, outros com a garantia de exploração da força de trabalho livre (MATTOS, 2004).

O planejamento do ministério de Sinimbú tinha por objetivo solucionar o problema da “falta de braços” nas grandes lavouras da nação por meio do controle do trabalhador livre para garantir a disponibilidade de força para o trabalho nas grandes fazendas. Tais ideias ganhavam ânimo na província do Rio Grande do Norte, assolada pela seca, sendo apoiada pelos jornais locais que viam na imposição de condições para a doação de socorros uma estratégia de controle eficaz, onde o trabalhador receberia os gêneros apenas como pagamento pelo seu trabalho e não mais como obra de caridade. Neste âmbito, no dia 2 de novembro de 1878, o *Correio do Natal* estampava em sua primeira página um longo texto que dissertava acerca das medidas de estímulo ao trabalho que o governo provincial deveria adotar para dar utilidade ao grande número de retirantes ociosos que se chegavam do interior da província às cidades-refúgio – como Macau, Mossoró e Natal. O referido jornal informava com *alegria* que o presidente da província norte rio-grandense, o

Sr. Dr. Montenegro acaba[va] de empregar ou utilizar em Macau e Mossoró essa força desperdiçada em obras públicas e reclamadas por aquelas localidades, e que ordenará para aqui o transporte dos braços disponíveis para empregá-los no serviço da estrada de ferro para Nova Cruz, e de outras obras de público interesse (*Correio do Natal*, 2/11/1878, p. 1).²

Percebamos que a repressão ao ócio e a exploração da mão de obra livre impõem-se como o grande desafio a ser vencido. No entanto, para a população, não se tratava de caridade, mas de direitos de cidadania, de medidas que garantissem o direito social daqueles que pagavam seus impostos – dinheiro recolhido pelo

² Os jornais utilizados neste trabalho foram obtidos através da consulta no site da Hemeroteca Digital Brasileira, um projeto da Fundação Biblioteca Nacional - RJ, disponível em: < <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em 20 de maio de 2019.

governo e que deveria ser usado em prol do bem comum. Desta forma, no entendimento dos flagelados, o recebimento dos gêneros concedidos pelo Estado não era visto como esmola, mas como direito adquirido.

O governo, por sua vez, valia-se da grande quantidade de pessoas reunidas nas principais cidades da província para arrastá-las ao trabalho. Lembremos que esta era, desde o início dos anos de 1850, uma demanda requerida pelos produtores de açúcar do litoral leste do Rio Grande do Norte, que reclamavam dos preços das jornadas diárias cobradas pelos trabalhadores livres, bem como da recusa destes em se empregarem pelo pagamento proposto pelos senhores dos engenhos. Assim, a seca de 1877 representou para este grupo de proprietários rurais a grande oportunidade de se dirigir muitos destes trabalhadores e trabalhadoras à lavoura, por um preço absurdamente baixo, trocando um punhado de farinha pelo emprego de uma pessoa pobre livre no trabalho duro nas plantações de cana de açúcar, aproveitando-se do estado de penúria por qual passava a maior parcela da população da província.

A decisão de não socorrer a todos os desvalidos pela seca de 1877, limitando-se a distribuir os preciosos auxílios para aqueles que eram incapacitados de trabalhar (idosos, crianças e portadores de limitações física ou mental), negava o direito da outra parte afetada pelo flagelo da seca. Assim, o modelo paternalista de governo parecia estar dando lugar a um novo modelo, influenciado por princípios de individualidade, caracterizado por um mercado autorregulado, uma nova ideologia da economia que apontava para a adoção de políticas que visavam disciplinar o homem pobre livre ao trabalho regulado, do ordenamento do tempo de produção sob a vigilância do empregador.

Justamente naquele momento, o ministério Sinimbuí voltou-se às políticas de trabalho destinadas

aos retirantes. Segundo Gerald Michel Greenfield, “entre as múltiplas iniciativas – obras públicas como estradas, ferrovias e construção de açudes e represas – a ideia do reassentamento de retirantes através da criação de núcleos agrícolas, ou colônias, teve forte apelo” (GREENFIELD, 1997, p.8), e ganhava respaldo entre as autoridades locais mediante a situação de crise vivenciada pela província, principalmente no ano de 1878.

Deste modo, podemos dizer que Eliseu de Souza Martins, presidente da província do Rio Grande do Norte, em conformidade com a política ministerial imperial, viu na terrível seca em 1878 não apenas a oportunidade de amenizar os problemas que vinha enfrentando com a oposição política local, mas também no que diz respeito ao controle sobre o tempo de trabalho do homem livre – conferindo o valor moralizador e mantenedor da ordem pública ao trabalho, ao trabalho orquestrado pela elite governante – com a experimentação da criação de um núcleo agrícola, a colônia Sinimbú³, que chegou a possuir por volta de 6 mil pessoas.

A criação da colônia

Um mês antes de se fundar a colônia agrícola, abriu-se um crédito de 500 mil contos de réis por Eliseu de Souza Martins, o maior crédito até então solicitado no decorrer de toda seca de 1877. Supomos que tal verba foi devidamente planejada para a construção do referido núcleo agrícola, haja vista a pretensão do presidente em concentrar as medidas de auxílio e incentivo ao trabalho agrícola em um só espaço.

Em dia 1 de julho de 1878, Eliseu de Souza Martins comunicou ao inspetor da tesouraria da fazenda, Manoel Pereira d’Azevedo, que no dia 31 de maio no-

³ O nome da colônia foi atribuído em homenagem ao então ministro dos ministros da época, João Vieira Lins Cansação Sinimbú, futuro Visconde de Sinimbú.

meara “Arsênio Celestino Pimentel administrador da colônia de socorro Sinimbú”. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 69) Arsênio Pimentel esteve autorizado a desempenhar muitas funções, solicitar fretes para entrada e saída de gêneros alimentícios, fiscalizar os armazéns e até atuar como médico dos colonos.

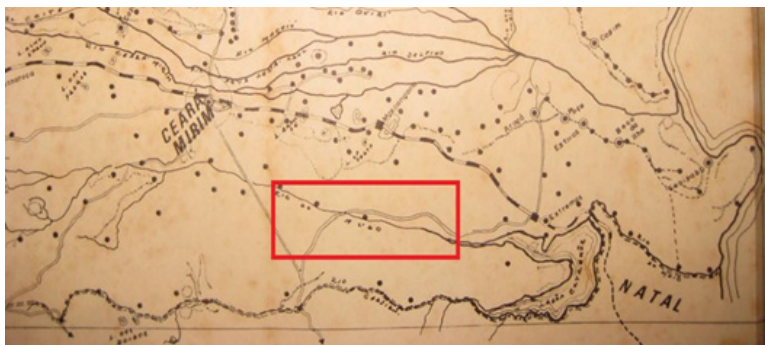
O curioso é que antes disso, o citado diretor recebeu uma carta datada de 28 de maio de 1878 do próprio Eliseu Martins – que por certo já o considerava diretor da colônia, mesmo este sendo nomeado apenas em 1 de julho – a fim de que procedessem algumas ações com o objetivo de fundar a Colônia Sinimbú, a qual deveria servir ao “trabalho e a ocupação honesta dos retirantes” (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 52). Como não encontrou “nenhum livro ou papel da Colônia e ato de sua instalação” (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 52), a citada comissão instituída por Manoel Januário Bezerra Montenegro oficiou que

no intuito de fixar bem a respectiva data, interrogou diversos colonos, e chegou ao conhecimento de que no dia 1º de junho o mesmo Arsênio, reunindo a população emigrante que se achava no lugar – Coroa – à margem esquerda do rio Salgado em frente desta Capital, a conduziria para o sítio em que se acha assentada a referida Colônia, e aí começou a fazer derrubadas de matos, ordenando o levantamento de palhoças. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 69)

Dali os retirantes partiram para se fixarem com suas famílias naquele lugar que recebeu o nome de Colônia Sinimbú. Em carta, Martins recomendou que em uma légua e meia entre Extremoz e Ceará-Mirim fossem conduzidos os futuros colonos para a margem esquerda do rio Mudo com a finalidade de desenvolver trabalhos agrícolas, mas também de ficarem à disposição para serviços de interesse geral, sendo esta a primeira recomendação de Eliseu de Souza Martins.

(ANRJ, março IJJ9212, 1878, p. 69). Podemos ter a noção de onde esteve localizada a dita colônia se observarmos a figura 1 abaixo. (ANRJ, março IJJ9212, 1878, p. 69)

Figura 1 – Representação hidrográfica de Natal e Ceará-Mirim. Adaptado de SENNA, Júlio Gomes de. Ceará-Mirim: exemplo nacional (1938-1972) volume I. Rio de Janeiro: Pongetti, 1974.



Observemos que Eliseu de Souza Martins estabeleceu o trabalho na terra como condição/obrigação para assentar flagelados e retirantes na colônia. Isto nos possibilita afirmar que o referido presidente estava colocando em prática a substituição de medidas paternalistas pela coerção/repressão dos retirantes ao trabalho, sob o discurso de estar transformando a ociosidade em mão-de-obra. Mas esta não foi a única medida estabelecida pelo governante provincial com o propósito de assegurar o controle e disciplina daqueles flagelados.

Muitas outras recomendações foram expedidas pelo presidente Eliseu de Souza Martins à Arsênio Pimentel, tais como a construção imediata de um armazém, de moradias e até de um hospital pelos colonos. O disciplinamento começava desde o alistamento de todos os colonos e de suas respectivas famílias à de-

signação das vestimentas (reaproveitadas dos sacos em que eram transportados os gêneros). Outro ponto recaía sobre o controle dos hábitos, proibindo práticas de lazer como bebida e jogatina dentro do núcleo agrícola. Estabeleceu-se, por sua vez, uma polícia que contava com alguns dos próprios colonos, chamados de “inspetores de quarteirão”, imbuídos de manter a ordem e a regularidade dos trabalhos dentro da colônia, fiscalizando o fornecimento e o uso de ferramentas de trabalho, a fim de que estas não fossem extraviadas. (ANRJ, maço IJ9212, 1878, p. 69) Ao cabo, orientou-se também quanto às “emergências”, as quais deveriam ser informadas prontamente à presidência.⁴

Ademais, Eliseu de Souza Martins escreveu ao ministro e secretário do Estado dos Negócios do Império, o senhor Carlos Leôncio de Carvalho (acreditamos que entre os meses de julho ou agosto), e comunicou sobre a criação da Colônia “Sinimbú”, a qual estava naquele momento em “efetivo andamento e trabalho [...] medida tomada [...] para não deixar morrer a fome quem realmente precisa de ser socorrido, [sendo este] o único meio de chamar ao trabalho o mesmo povo, aliás de índole tão de molde a entregar-se a vagabun-

⁴ Mas o que estes consideravam uma emergência? Pelas ideias expostas ou nas entrelinhas do documento escrito por Eliseu de Souza Martins, compreendemos que o receio do presidente esteve relacionado à ação dos colonos, de um possível levante ou motim destes. Não devemos desconsiderar que o mesmo presidente presenciou várias insatisfações populares, principalmente relacionadas a falhas das comissões de socorros, como nas cidades de Mossoró e Macau. Neste âmbito, considerando que Sinimbú também funcionou como um espaço de distribuição de gêneros, o temor de uma revolta era algo real, uma vez que a direção da colônia esteve lidando com a expectativa de uma vida melhor de mais de 6 mil vidas. Por isso, Eliseu de Souza Martins acreditava que a preservação da ordem pública da colônia dependeria do processo disciplinar dos colonos, incutindo-lhes valores morais relacionados ao trabalho e a fé cristã, tidos pela elite dirigente, como dignificante, no sentido de fazer do homem pobre livre do campo norte rio-grandense – onde o trabalhador controlava sua própria rotina produtiva – um trabalhador sob a vigilância de inspetores, os quais munidos pelo tempo marcado pelos ponteiros. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro – ANRJ, maço IJ9212, Ministério dos Negócios do Interior, 1878, p. 70.

dagem. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 70) Desta maneira, fechavam-se as comissões de socorros públicos espalhadas pela província, ao tempo que diminuía a influência dos políticos locais.

Estabelecia-se, por sua vez, uma nova ordem a partir de novas políticas de dominação em que o Estado atuava como provedor das mudanças na organização das relações de trabalho, aplicando maior disciplina ao trabalhador pobre e livre e estereotipando os que resistissem ou se recusassem aos serviços nas obras públicas e nas colônias agrícolas, sendo caracterizados como ociosos e vadios, por exemplo. Desta maneira, tais governantes pretenderam combater de uma só vez o problema das multidões que agiam pressionando as autoridades públicas nas cidades-refúgios para onde migrou uma grande quantidade de retirantes – distanciando-se assim cada vez mais das antigas práticas paternalistas. Mas o plano não sairia como esperado.

Conflitos na Colônia Sinimbú

Na madrugada entre os dias 15 e 16 de julho de 1878 ocorreram fatos decisivos para o futuro da Colônia Agrícola Sinimbú, como também para o rumo da política norte rio-grandense. Isto porque nesta ocasião os colonos invadiram o armazém que guardava os gêneros alimentícios e atacaram o diretor, que revidou a iniciativa de forma violenta. Em algumas versões do fato, o fim era socorrer uma criança que estaria sendo castigada fisicamente pelo diretor Arsênio Celestino Pimentel, enquanto outras versões informam que o objetivo era se apoderar dos gêneros depositados no armazém. De todo modo, os colonos revoltados se uniram e invadiram o armazém, e o diretor

da colônia respondeu atirando contra estes, resultando no grave ferimento de pelo menos um colono, como também no suposto desaparecimento de outro. Encurralado dentro do depósito da instituição, Pimentel permaneceu no local até a manhã do dia 16 de julho, quando foi preso pelo subdelegado de polícia de Extremoz, Lourenço Campos Café, que o conduziu à delegacia da vila do Ceará-Mirim.

Em inquérito, quando os colonos foram finalmente chamados a relatar o conflito ocorrido na noite do dia 15 de julho, vemos surgir em primeiro plano o confronto entre os colonos e o diretor da instituição. Naquele momento, o promotor público acusou o diretor Arsênio Celestino Pimentel de castigar com “palmadas o menor Manoel, filho de Manoel Pereira de Moraes, também colono” (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 45), que teria entrado no armazém da colônia, no intuito de arrancar seu filho das mãos do diretor. Segundo o relato do promotor, nesta ocasião se travou luta corporal entre Manoel Pereira e o diretor, da qual o colono saíra ferido devido a um disparo de arma de fogo efetuado pelo segundo. Diante do que fora apresentado e de acordo com o referido inquérito, as testemunhas foram intimadas pelo promotor público interino, Manoel Ferreira Nobre a comparecerem ao tribunal situado na vila de Ceará-Mirim no dia 18 de outubro. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 3)

Em depoimento, o colono Manoel Pereira Moraes confirmou a história dos castigos sofridos por seu filho, que levava palmadas de Arsênio Pimentel, o qual disparou o revólver contra ele. Além disso, respondeu que o diretor Arsênio C. Pimentel havia “castigado com palmadas diversos colonos, atando-os com cordas a uma forquilha sendo esses castigos praticados em homens, mulheres e meninos”. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 8) Perguntado se mais pessoas

o ajudavam a praticar tais castigos, respondeu Manoel Pereira de Moraes que “guardas de que sempre está cercado o administrador auxiliam a amarrar as ditas pessoas, sendo o castigo praticado pelo administrador”. (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p.8)

O cabo Manoel Ferreira da Fonseca Silva e o comandante Sá Bezerra Cavalcante, da força da vila de Ceará-Mirim, também deram depoimento, e disseram que chegaram na colônia às 5 da manhã do dia 16 de julho, junto com o subdelegado do distrito de Extremoz, Lourenço Fernandes Campos Café. Esse, acompanhado de dez praças, deu voz de prisão ao português Arsênio Celestino Pimentel. Segundo o depoimento, o diretor achava-se cercado e havia imposto grande resistência. As prisões de Arsênio Celestino Pimentel, assim como de Francisco Martins de Souza, Manoel Furtado da Silva, Manoel Lourenço Cavalcante, José Alves Canela (conhecido como Quebra-Canela), Horácio Nunes da Silva e Francisco José Antônio, foram declaradas como flagrante delito, por conta do tiro que dera o diretor no colono Manoel Pereira de Moraes. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 10)

O colono de nome João Evangelista do Nascimento, que havia chegado à colônia apenas há 14 dias, também depôs sobre o episódio do dia 15 de julho, relatando que chegou à casa em que residia o diretor por conta “do tumulto e vozerias que ouvira ali, [e] teve ocasião de presenciar o conflito de que se trata”. Segundo seu próprio relato, ele havia se juntado a outras pessoas para tentar resgatar uma criança que era agredida, quando ouviu um tiro “o qual fora desfechado por Arsênio Celestino Pimentel”, e depois outro disparado por Francisco José Antônio. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 16)

Além disso, João Evangelista do Nascimento negou a versão sustentada por Arsênio C. Pimentel, que em um dado momento teria dito que “tudo aquilo era

um ato precipitado de uma parte dos colonos anarquizados ou tentativa de arrombamento ou incêndio a casa para roubarem os gêneros ali recolhidos” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 18). Confirmou, por sua vez, que colonos eram castigados, e embora não houvesse presenciado esses atos, viu “um homem e uma mulher, [...] em uma noite arrastados pelo acusado Francisco José Antônio e outros para dentro da casa da residência do Diretor da Colônia” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 18).

Em resposta Arsênio Celestino Pimentel falou que o colono João Evangelista do Nascimento havia “jurado falso, depondo uma inexactidão ao parecer propositalmente ensinada” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19). Alegando que não pegava em uma arma de fogo desde 1873, negou que houvesse qualquer arma em sua residência, afirmando ser o depoimento do colono induzido por alguém (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19). Este discurso nos remete a uma estratégia de Arsênio Pimentel em incutir a ideia de que os colonos estavam sendo manobrados, ou seja, que eles não eram capazes de autonomamente se mobilizarem e se revoltarem. Este discurso não deve ser compreendido de maneira desinteressada ou acrítica, uma vez que os muitos relatos dos moradores de Sinimbú que veremos a seguir dão conta da crueldade e violência com que estes colonos foram submetidos diariamente sob a tutela de Arsênio Pimentel. Não faltaram motivos para uma reação por parte daquela população.

O colono Joaquim Calisto Freire, por sua vez, disse que ouviu gritos e palmadas que vinham de dentro do armazém, “e estimulado pelo sentimento de compaixão convidara outros unidos a ele irem a aquele lugar evitar um semelhante castigo” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19). De acordo com o colono, eles presenciaram o castigo que era dado sobre uma criança, e logo procuram tirá-la dali motivo pelo qual se travara

uma luta, momento em que o diretor disparou em um indivíduo que não soube dizer o nome. Contou ainda que Francisco José Antônio também atirou contra os colonos, pegando um dos tiros em uma pessoa que estava atrás “de um tal Gato” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19).

Assim como João Evangelista, ele negou que pretendesse roubar ou incendiar o armazém, uma vez “que da parte de pessoa alguma houvesse outra ideia que não fosse a de tirar ou salvar dos castigos aludido a criança de que trata” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19). Perguntado sobre a maneira pela qual os colonos eram tratados, respondeu que “eram tratados maliciosamente, já com relação a ração minguada que dele receberam, já finalmente pelo modo desabrido por que eram castigados com bolos e amarrações em um dos esteios da casa” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 18). Disse ainda que durante mais ou menos um mês, “têm-se sepultado duzentos e setenta e oito cadáveres, vítimas de sessões [castigos], fome, falta de curativo em tempo” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 19-20).

A testemunha Felix da Silva confirmou a mesma versão sobre o conflito narradas pelos outros depoentes, de união dos colonos contra a ação truculenta de Arsênio Pimentel contra uma criança. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 20) No entanto, Felix da Silva declarou ao tribunal que viu homens serem “‘palmatoados’ e amarrados em uma *forquilha*⁵ da casa em que mora o acusado”. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 20) Em resposta, Arsênio não negaria a Felix a história contada por Silva, afirmando que

quanto a homens amarrados era verdade ter isto praticado em dois sentenciados requisitados pela polícia, que infelizmente se evadiam a aproveitam-

⁵ Segundo o dicionário Antônio de Moraes Silva, o termo *forquilha* quer dizer pau com três pontas, espécie de forcado para armar redes contra as aves (SILVA, 1789). Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/en/dicionario/2/forquilha>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

do-se da sedição pelas onze horas da noite; e que ainda um outro fora amarrado por ter quase todos os sinais de um criminoso tão bem requisitado pela autoridade superior Policial; o qual dez minutos depois pouco mais o menos fora posto em liberdade por lhe faltar o sinal cicatriz na sobranceira; ignorando os habitantes da Colônia o motivo deste procedimento por ser de segredo de justiça. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 20)

As múltiplas funções oficialmente conferidas a Arsênio Pimentel por Eliseu de Souza Martins não compreendiam a sessões de tortura nem aprisionamento de pessoas, os quais este assumiu ter praticado. Arsênio Celestino Pimentel não apresentou qualquer documento comprovando que a polícia estaria à procura de sujeitos já sentenciados, e, independente disso, o diretor não tinha poder ou autoridade para amarrar ninguém, muito menos agir de forma violenta, como o fez. No seu testemunho, há uma naturalização da violência, já que ele sustentou a ideia de que seus métodos eram legítimos.

Depois de Eliseu de Souza Martins deixar a presidência da província, em 6 de outubro de 1878, o vice-presidente Manuel Januário Bezerra Montenegro incumbiu o escrivão da alfândega Antônio Cypriano Araújo Silva – um funcionário do governo provincial – de elaborar um relatório sobre a Colônia Sinimbú. Não podemos esquecer que a referida colônia foi um projeto iniciado pelo governo provincial, que limitou o número de comissões de socorros na província, fazendo frente às elites locais, da qual fazia parte Manuel Januário Montenegro. Era seu interesse, portanto, expor à público os problemas ocorridos na colônia durante a gestão de Arsênio C. Pimentel.

O primeiro problema era a falta de assistência à população da colônia, principalmente no que se refere a alimentos e medicamentos, que parecem ter sido

continuamente extraviados. O sumiço de milhares de sacas de farinha transportados para a colônia no mês de setembro de 1878 tornava evidente os problemas quanto à forma com que estava se administrando os socorros dentro daquele estabelecimento, a despeito dos gêneros alimentícios serem remetidos com certa regularidade e geralmente em grande quantidade, especialmente a farinha, o charque e o feijão, base da alimentação sertaneja.⁶ A comissão acreditava que nem sempre o alimento indispensável chegava aos colonos, assim como não se socorriam os doentes com a medicação conveniente, ocasionando grande número de óbitos, ora pela falta de alimentação ora pela ausência de remédios. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 55)

Diante do relatório apresentado por Cypriano Cavalcante ao 1º vice-presidente do Rio Grande do Norte Manoel Januário Montenegro, deliberou-se uma comissão para averiguar o que ocorria na Colônia Sinimbú, composta pelos cidadãos Hermógenes Joaquim Barbosa Tinoco, o capitão João Ferreira Nobre, o tenente-coronel José Félix da Silveira Varela e o major Francisco Bezerra Cavalcante Rocha Maracajá. Seu objetivo foi o de inventariar tudo o que nela encontrasse, reunir toda a documentação produzida sobre a entrada e saída de pessoas e produtos, a disposição das casas e do terreno em que fora instalada, e o estado de higiene e salubridade das habitações. Desta forma, era dever da comissão desenvolver “um trabalho completo e perfeito” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 51), a fim de que fosse plausível “transparecer por entre os diversos

⁶ O próprio Eliseu de Souza Martins autorizava – e, portanto, podemos inferir que este detinha certo conhecimento sobre alguma movimentação dos produtos destinados à Colônia Sinimbú – o transporte de gêneros para Sinimbú. Podemos citar a carta encaminhada ao inspetor da tesouraria de fazenda, o senhor Manoel Pereira de Azevêdo, em 3 de julho de 1878, pelo mesmo Eliseu de Souza Martins que ordenava o pagamento de duzentos e dez mil réis, para que fossem transportados da capital para a Colônia Sinimbú 400 volumes de gêneros alimentícios (ANRJ, maço IJJ9212, 1878, p. 81).

rumores populares que se têm levantado acerca da Colônia Sinimbú” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 51).

Um dos primeiros comentários tecidos pela dita comissão, referia-se ao quadro de magreza que se encontravam os homens de Sinimbú, que residiam em palhoças ou choupanas. “tão acanhadas que mal se pode compreender que sejam destinadas para a habitação de seres humanos. [...] São dispostas sem ordem nem alento” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 51), que em nenhum instante nos remete a algo planejado, como propusera Eliseu de Souza Martins.

O curioso é que a comissão atribuiria à insalubridade da colônia – das casas, cacimbas e arredores – à preguiça dos colonos e à falta de disciplina dos trabalhadores, identificados como os principais males dentro de Sinimbú. Assim, a mortalidade entre os colonos era justificada não apenas por tais “hábitos” conferidos à população pobre livre (reforçando a visão da elite dirigente sobre o homem pobre livre, acusado de ocioso, afeito aos vícios e à vadiagem), como também à falta de responsabilidade do diretor da colônia. Além de requisitar os gêneros alimentícios que achasse necessário, ele também dispunha de autorização para solicitar medicamentos para os doentes. O diretor atuava como médico e deveria ter o controle preciso do número de doentes, assim como do estoque das drogas medicinais. Porém, segundo o relatório da comissão, este não teria sido o procedimento adotado. Segundo consta no mesmo relatório “Francisco Nogueira e outros homens inteiramente analfabetos”, andando de porta em porta, distribuíam os remédios aos doentes, arrancando “de dentro de um bernal de couro e deixava, que no chão jazem, sem uma palha por enxergar, sem cobertor, ou quando muito envolvidos em sacos de estopa ensooados nas próprias fezes que deitavam” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 82). Desta maneira, afirmavam que

a alimentação que recebiam era a mesma que se dava aos homens válidos, não admira que morressem diariamente. Já de inanição, já de moléstia, trinta pessoas segundo uns e até sessenta, segundo informa José Francisco Alves, que era fiscal da Colônia, concorrendo grandemente para isso a sordidez, que envolvia homens e pocilgas (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 82).

Segundo o mesmo José Francisco, estimava o número de mortos em 3.985 pessoas, destacando que “este obituário torna-se ainda mais notável, quando se sabe, que assumiu tão grandes proporções no curto espaço de quatro meses, sobre uma população que talvez nunca chegasse a 10 mil almas” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 56). Conforme as informações colhidas pela supracitada comissão, “Muitas vezes, quando um corpo já estava a largar os pedaços, é que procurava sepultá-lo. Para este fim se o atava nu a um pau passado por entre os pés e as mãos, e se o conduzia a sepultura, como se conduz um porco ao cepo do carnicheiro” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 56).

As informações recolhidas relatavam o modo pelo qual eram “sepultados” aqueles que morriam dentro da colônia, retratando a violência e arbitrariedade com que lidava o diretor daquele estabelecimento agrícola para com os colonos. Nesta perspectiva, passaremos a analisar alguns relatos reunidos pela supracitada comissão, a partir do contato com os colonos de Sinimbu. Neste âmbito, começaremos a apresentar os testemunhos dos colonos “Maria Ventura e o preto Marianno, [que] disseram que viram um cão comendo o queixo de um cadáver, o qual só foi enterrado três dias depois”. Segundo Maria Ventura, “alguns eram tão mal sepultados, que os cães e os urubus os iam devorar, e outros, desesperados de fome, saíam da colônia e iam acabar de morrer nos tabuleiros, onde serviam de pasto àquelas aves” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 56).

Já o caso de Luiz do Pastorinho da Silva, retirante do lugar chamado Campo Grande, relata que

chegado à Colônia no dia 5 der julho, com 6 pessoas da família, e que ali ainda se acha, diz que viu um negro, por ter pedido socorro ao diretor, para se alimentar, sofrer o horrível castigo de ser amarrado a uma forquilha desde as 10 da manhã até as 4 da tarde, depois de haver recebido algumas pancadas no peito, que lhe aplicara com um pau o mesmo diretor. Acrescenta, que á esse mesmo tempo, tendo entrando na casa do armazém um rapaz, também de cor negra, e procurando apanhar alguns caroços de farinha, que se achava derramada, foi imediatamente agarrado por ordem do diretor, o qual lançando mão de uma taboa de barril, [que] o espancou até deitá-lo fora do armazém, proferindo contra ele os mais terríveis impropérios (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 54, grifo nosso).

Expusera ainda que o colono de nome Pedro Severino foi enquadrado por um homem de nome Antônio Bezerra Cavalcante, mais conhecido por Antônio-Canela ou Quebra-Canela, e teria sido “surrado descomunamente por diversos indivíduos da confiança deste, somente porque dissera, que todos os distribuidores dos gêneros eram ladrões” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 54).

De acordo com a comissão, este fato seria também confirmado por Maria Ventura da Anunciação, natural de Alagoa Nova (hoje município de Lagoa Nova), e viúva de Lino José do Nascimento, que também residia na colônia desde seu começo. Maria da Anunciação relatou que ouviu “a um tal Antônio Luiz, testemunha ocular, que outro *negro* sem que se sabia qual o seu crime, foi amarrado pelos pés de cabeça para baixo, e faleceu no fim de 4 dias!” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 55) [Grifo nosso]

Percebamos que existem elementos comuns nas narrativas dos depoentes. As vítimas são na

maioria das vezes identificadas como negras ou pretas, assim como grande parte dos crimes praticados pelo diretor ou a mando dele tiveram motivações fúteis. Os sucessivos castigos e arbitrariedades praticadas pelo diretor da Colônia Sinimbu permite-nos afirmar que a revolta dos colonos não foi somente causada pela fome, ou como argumentou o próprio Arsênio Pimentel, manipulada por alguma liderança intelectual ou política capaz de tal fim.

Havia entre os colonos uma noção clara de que o exercício do diretor não deveria extrapolar os limites da lei, ou seja, os abusos perpetrados por Arsênio Pimentel contra os colonos eram questionados, reconhecendo-se que suas ações eram ilegítimas e ilegais. Podemos também averiguar que as vítimas são identificadas por meio dos próprios relatos como negros ou *pretos*, o que nos permite enxergar a existência de estratégias de dominação associadas ao sistema escravista⁷, mais um elemento que corrobora com o argumento de que os colonos se recusavam a serem tratados de modo igual ou semelhante aos escravos, resistindo, revoltando-se contra seus pretensos dominadores.⁸ Podemos citar como exemplos, além da violência e castigos aplicados pelo diretor Pimentel, o privilégio concedido a alguns colonos que se utilizavam dos gêneros em benefício próprio, recebendo grandes

⁷ De acordo com o Código Criminal, o castigo moderado era autorizado como forma de disciplinamento e punição nas relações entre pai e filho, mestre e aprendiz, senhor e escravo. Ver BRASIL, Código criminal do Império do Brasil. Lei de 16 de dezembro de 1830. Capítulo II, artigo 14, parágrafo 6º. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em 9 de janeiro de 2019.

⁸ Esta situação em que a população percebe claramente que a autoridade está agindo de forma arbitrária é problematizada por Edward Thompson em Senhores e caçadores (1997), quando afirmou que “existe uma diferença entre o poder arbitrário e o domínio da lei. Devemos expor as imposturas e injustiças que podem se ocultar sob essa lei. Mas o domínio da lei em si, a imposição de restrições efetivas ao poder e a defesa do cidadão frente às pretensões de total intromissão do poder parecem [...] um bem humano incondicional”. (THOMPSON, 1997, p. 357)

quantidades de alimentos em detrimento aos demais. Deste modo, a soma de todos estes elementos “ateou no espírito dos colonos uma certa exasperação que os levou a acordarem-se para a resistência, na primeira ocasião que algum tivesse de sofrer o bárbaro castigo das palmadas. Não tardou o momento previsto” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 58).

Entendemos que embora existissem intenções por parte de Lourenço Campos Café (preterido pela elite local como diretor da colônia) em prendê-lo, provocando, por conseguinte a saída de Arsênio C. Pimentel da direção de Sinimbú, não se poderia isentar o português da tentativa de assassinato contra o colono Manoel Pereira e das agressões contra o menor seu filho, bem como, e especialmente, das graves acusações que recebera ao longo de sua administração, que como vimos são inúmeras. Desta maneira, reconhecemos que a participação dos colonos de Sinimbú nos tumultos de 15 de julho foi decisiva para o afastamento do seu primeiro diretor. Porém, a noção de justiça defendida pelos colonos, que julgavam ter direito aos auxílios e socorros do governo, fez com que se apropriassem dos gêneros.

Assim, explicava-se a frase: “O furto na Colônia Sinimbu não era um crime, era um meio lícito de adquirir”. A interessante afirmativa foi elaborada pela comissão e se encontrava na primeira linha do texto sob o título de “Furtos”. Como já podemos imaginar, mesmo antes de ler a linha seguinte, tal tópico relatava os escândalos envolvendo os gêneros alimentícios, armazenados e transportados para a colônia agrícola de Sinimbú. Segundo tal documento, nos últimos dias da administração de Arsênio Celestino Pimentel, muitos boatos corriam sobre os casos de corrupção praticados com os gêneros comprados pelo governo para o referido estabelecimento, que havia se transformado em uma “verdadeira cova de cacos” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 60).

Não havia a compreensão, por grande parte dos colonos, de que saquear os gêneros configurasse crime ou algo ilícito. A prática do furto pode ser compreendida, neste sentido, também como uma forma de ação dos colonos, dentro daquele universo de miséria ao qual foram impelidos, representando o furto – por que não – uma forma de resistir à fome, à seca e aos arbítrios das autoridades dentro da colônia (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 60).

Com o afastamento do diretor Pimentel, Antônio Quebra-Canela (que recebeu este apelido devido a sua crueldade para com os colonos de Sinimbú) apropriou-se dos gêneros do armazém e assumiu a distribuição destes, realizando-a da maneira que lhe agradava. De tal modo, segundo relatório da comissão, fornecia a sua amante, que atendia pelo nome de Francisca, e a quem os demais colonos deveriam tratar com “o mais profundo acatamento” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61), cerca de 6 a 8 sacas de gêneros diariamente, “vendendo a uns e dando a outros, as distribuía, [...] com diversas pessoas, que as levavam a Ceará mirim e outros lugares” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61).

José Canela, colono fugido de Sinimbú, “talvez com receio de ser punido, furtou de uma vez seis sacas de farinha e com o produto dos diversos furtos pôde comprar uma égua e muitas obras de ouro”, o que demonstra a recorrência dos crimes praticados pelas mesmas pessoas. Já em casa de Antônio Brejeiro “se encontrou fazendas no valor de seis centos mil reis”, o que era muito difícil de ser conseguido honestamente, ainda mais para um colono de Sinimbú (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 60).

Quanto ao colono Francisco Grosso, justamente aquele que teria atirado contra outros colonos no incidente do dia 15 de julho, “com o produto de suas

rapinas estabeleceu uma venda em S. Gonçalo”. José Cardoso, por sua vez, furtava e encaminhava gêneros “para seu sogro Antônio Rodrigues, morador nas Caçimbas”, população localizada na baixa do rio Mudo, para onde “de uma vez chamou a si quatorze sacas, a título de distribui-las com os moradores de seu quarteirão, os quais nada receberão.” Assim como Grosso, Manoel Picanti “comprou cavalo e estabeleceu casa de negócio à custa dos gêneros da Colônia” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 60).

Outro homem, chamado Veado, condutor das cargas vendidas por Francisca, a concubina de Quebra-Canela, teria furtado tanto “que pôde comprar um cavalo por oitenta mil reis, não obstante ter chegado a Colônia em tal estado de nudes que apenas trazia uma tanga de estopa”. Além dele, outros se aproveitaram dos gêneros do governo, como Manoel Lourenço, Francisco Mathias, Joaquim de Sant’Anna, Manoel Caboclo, Francisco Nogueira e Ricarte, os dois últimos condutores que trabalhavam para a dita Francisca. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61).

Já pudemos perceber que a tomada dos providimentos recolhidos na colônia não foi privilégio de alguns poucos colonos. Os víveres do Estado também despertavam o interesse dos negociantes de outras regiões, que exploraram a chance de “fazer grossas provisões sem que nada lhe custasse, para reforçar sua casa de negócios” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61). Este é o exemplo do comerciante da vila do Ceará-Mirim que atendia pela alcunha de Miguel de Paula. Conforme o citado relatório, Paula corriqueiramente frequentava a colônia, e quando não mandava o seu cunhado conhecido por “Mestre André” conduzir, ele mesmo transportava consigo “pelo menos três ou quatro cargas de gêneros dadas por seu irmão Antônio de Paula com o consentimento de Quebra-Cane-

la, que às vezes as entregava com sua própria mão” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61).

No dia 5 de outubro, o comerciante Antônio de Paula (que também serviu de escrivão da colônia), sabendo da notícia de que da capital da província sairia uma força com destino à Sinimbú, teria preparado “quatorze cargas de gêneros, dos quais fazia parte um caixão de fazendas, e as mandou entregar ao mencionado seu irmão Miguel de Paula” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61). Mas não parou por aí. Antônio de Paula no dia seguinte, munido das chaves do armazém, mandou tirar pela manhã uma enorme quantidade de farinha, que totalizavam 60 sacas, arrumando-as junto a Miguel de Paula, sob a vista de todos os colonos, fazendo-o conduzi-las “para o Olho d’agua do Chapéu [na vila de São Gonçalo], protestando que irão destinadas ao pagamento da quantia de duzentos mil reis, provenientes de fretes de gêneros” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 61).

Não é difícil imaginar que esta situação desagradava grande parte dos colonos, para quem continuava limitada a distribuição dos provimentos do armazém. Ver os gêneros desviados ou sendo pagos para os condutores era uma prática desonesta sabida para todos que ali residiam, e que acontecia muitas vezes a luz do dia, sem o menor pudor. Segundo a comissão, “a Colônia inteira [era] testemunha desses furtos, os quais se procurava a princípio encobrir, com algumas razões, embora inaceitáveis” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 63).

Por vezes, alguns colonos até tentavam impedir que os roubos continuassem, que os gêneros e demais víveres não fossem desviados de sua finalidade: socorrer os retirantes/trabalhadores afetados pela seca, estabelecidos na Colônia Sinimbú. Exemplo disso ocorreu quando o “preto José Raymundo procurou

embargar a saída de um comboio de nove cargas de farinha, mas foi impedido por Francisco Menino que lhe pôs uma pistola nos peitos, e obrigado a final a ceder”. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 62)

Impedir a ação de tais salteadores, que em determinadas ocasiões eram providos de poderes, conferidos por cargos administrativos, não era uma tarefa fácil. Além disso, nem todos os colonos estavam dispostos a enfrentar armas de fogo, pois já era de conhecimento de todos que os casos de assassinato ou tentativas de homicídio na colônia não eram raros. No entanto, as formas de resistência desta população se mostravam de outra maneira, mediante a circulação de boatos sobre o que estava acontecendo dentro da Colônia Sinimbú, e que, por conseguinte, não tardava a alcançar os ouvidos das autoridades provinciais, bem como ganhar as páginas dos jornais locais, chegando até a opinião pública.

Segundo a comissão, quando Arsênio Celestino Pimentel soube da impossibilidade de voltar à administração da colônia, dirigiu “uma carta a Quebra-Canela aconselhando-o que distribuisse os gêneros de valor a torto e a direito, a fim de que o novo Diretor nada encontrasse na Colônia” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 63). Logo, a saída dos gêneros era controlada por Quebra-Canela que presenteava vários outros colonos com os quais se relacionava. Segundo a comissão, o último mandou entregar farinha e fazenda nas casas do cabo Manoel Alexandre e de Joaquim de Santana, amigo de José Canela e Antônio Brejeiro, que por sua vez, “aproveitando-se da noite, encheu de roupa as malas e dois sacos” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 62).

Antônio Canela considerava, assim como Arsênio C. Pimentel, que o armazém da colônia fosse como sua propriedade. De tal maneira, que o primeiro ofere-

cera “a João Pereira trinta sacas de farinha em troca de um cavalo e autorizou-o para utilizar-se das fazendas que lhe agradassem” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 62). Esta prática seria corriqueira, já que Arsênio Celestino Pimentel utilizava os próprios gêneros para pagar os fretes dos mesmos gêneros que chegavam à colônia. A comissão afirmou que este fato poderia ser comprovado pelos próprios condutores, como João Pelinca, Luiz Nunes e os filhos de Manoel Soares em São Gonçalo. (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 62)

Esta era uma clara demonstração das intenções de Pimentel e Canela, os quais estavam dispostos a roubar, desviar e distribuir com seus iguais os gêneros que deveriam serem entregues aos trabalhadores da colônia e suas famílias. O bem público era produto da rapinagem desenfreada daqueles que deveriam representar os interesses da população. Ironizava a comissão ao “admirar” que a direção da colônia mesmo praticando todos estes atos reprovados submetia “a duríssimos castigos os que suspeitavam culpados de furto, aí apanhava tendo ainda em mão os objetos furtados” (ANRJ, maço IJ1299, 1878, p. 64).

Considerações finais

A colônia agrícola de Sinimbu foi planejada pelas autoridades políticas da época como um espaço da disciplina, do controle dos corpos, do trabalho, das roupas, da alimentação, da disposição das casas e da limitação do lazer, mas o projeto não saiu do papel, transformando-se, por outro lado, em oportunidades de ações escusas para administradores corruptos e violentos. Neste sentido, compreendemos que as ações dos retirantes, bem como a revolta realizada pelos colonos de Sinimbu, não foram motivadas tão somente pela fome, mas também sobretudo pelas arbitrariedades

des e diferentes formas de exploração impostas pelos representantes do governo provincial e local.

Assim, a reação da população contra Arsênio Celestino Pimentel, diretor da Colônia Agrícola Sinimbu, foi resultado da luta e resistência da população contra as formas de dominação, de exploração, ainda mais quando estas utilizavam de estratégias semelhantes às aquelas difundidas no regime escravista, caso dos castigos físicos. As mudanças não foram aceitas passivamente, mas devemos reconhecer as dificuldades encontradas pela população em impor uma resistência mais eficaz quando as elites dirigentes detinham o domínio sobre todos os recursos, principalmente quando se estava instalada uma crise sem precedentes, como fora a seca de 1877. No lento ruir da escravidão, ao longo da segunda metade do século XIX, bem como no processo de consolidação do capitalismo, o trabalhador pobre livre do campo sofreu uma grande derrota, e esta população continuou sofrendo com novas formas de exploração, sendo continuamente submetida aos interesses dos grandes proprietários rurais, como, por exemplo, os senhores fazendeiros do vale do Ceará-Mirim. Outros tantos enfrentaram coisa pior, sendo empregados em obras públicas nas cidades, recebendo nada além de comida como pagamento pelo trabalho desempenhado.

Ao reconstituir fragmentos da luta pela sobrevivência enfrentada pela população sertaneja do Rio Grande do Norte, esperamos ter contribuído para o debate das relações de trabalho, especialmente a transição para o trabalho livre na Província do Rio Grande do Norte. É fundamental que reconheçamos esses trabalhadores pobres como protagonistas de suas próprias histórias. Trata-se da luta de retirantes e colonos, mulheres e crianças, marginalizados e testados nos limites da fome, da violência e da injustiça,

cometidas por aqueles que teoricamente deveriam representar uma saída para os seus problemas, mas que infelizmente governa(ram) para si mesmos, aprofundando os conflitos de um quadro social e econômico já marcado pela miséria e exclusão.

Por fim, ressaltamos que os episódios que marcaram a história da Colônia Sinimbu sinalizam para a luta de uma população sertaneja em busca de terem seus direitos garantidos. Entendemos que embora não se tenha uma alteração dos quadros sociais, a revolta daqueles colonos foi imprescindível ao fechamento do dito estabelecimento agrícola, a prisão e indiciamento dos verdadeiros algozes que administravam aquele lugar, o que gerou os registros das atrocidades narradas no texto em questão, e que são de suma importância para a história.

Fontes

ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO – ANRJ, maço IJJ9212, Ministério dos Negócios do Interior, 1878.

ARQUIVO NACIONAL DO RIO DE JANEIRO – ANRJ, maço IJ1299, Ministério dos Negócios da Justiça, 1878.

BRASIL. **Código criminal do Império do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em 9 de jan. 2019.

Correio do Natal, Natal, 2 de novembro de 1878.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatorio apresentado à Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinaria do anno de 1862 pelo presidente da provincia o commendador Pedro Leão Velloso**. Maceió: Typographia do Diario do Commercio, 1862

_____. **Relatório apresentando á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura pelo Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império, Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

SILVA, Antonio de Moraes. **Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau**, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 2: L - Z). Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

Referências

BRITO, João Fernando Barreto de. **Colônia agrícola Sinimbu**: entre a regularidade do espaço projetado e os violentos confrontos do espaço vivido (Rio Grande do Norte, 1850-1880). Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GREENFIELD, Gerald Michel. A questão “Sinimbu” e a politicagem da grande seca no Rio Grande do Norte. **Caderno de história**. V. 3/4, n. 2/1, (julho/dezembro 1996; janeiro/junho 1997) Natal: EDUFRN, 1998.

MACIEL, Francisco Ramon de Matos. “Do alto sertão à Colônia Sinimbu”: retirantes, trabalho e resistência na província do Rio Grande do Norte (1877-1878). In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA. A história na encruzilhada dos tempos. **Anais...** George, F. Cabral de Souza... [et al]. Recife: Editora UFPE, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**: a formação do Estado imperial. São Paulo: Huicitec, 2004.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SENNA, Júlio Gomes de. **Ceará-Mirim**: exemplo nacional (1938-1972) volume I. Rio de Janeiro: Pongetti, 1974.

THOMPSON, E. P. **Senhores e Caçadores**: a origem da lei negra. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MULHERES RETIRANTES E O CONFRONTO DE AREIA BRANCA



Francisco Ramon de Matos Maciel

Por um ensino de História sobre os de baixo

As discussões acerca de um ensino de História que traga em sua narrativa a experiência, lutas, formas de pensar e sentir dos sujeitos subalternos na formação da sociedade brasileira, inclusive no contexto de formação do Estado e construção de uma identidade nacional no século XIX, ainda precisa ser mais explorada no currículo escolar. Todavia, torna-se inadiável trazer para esse debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Esse documento também ressalta a importância de abordar as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, compostas por categorias que se entrelaçam na vida social, isto é, pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, “todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas” (BRASIL, 2013, p. 16). Mas tratando-se do Rio Grande do Norte, são poucos os trabalhos que abordaram essa perspectiva voltada para o ensino de História.

Denise Monteiro, em *Introdução à História do Rio Grande do Norte* (2005), pautou questões relevantes quando discutiu o processo de formação da capitania e província, numa perspectiva que conferia maior ênfase para as relações políticas e econômicas na constituição do território norte riograndense (MONTEIRO, 2015). A autora abordou a influência dos grupos indígenas, escravizados e homens pobres livres no povoamento do sertão, através da pecuária e cultura do algodão, além da mão de obra africana nos engenhos de açúcar nas áreas do litoral potiguar. Seus apontamentos sobre esses sujeitos históricos, que na ótica da história oficial eram marginalizados, ganharam um papel significativo na formação da sociedade norte riograndense.

Por outro lado, era preciso investigá-los por outras linhas de interpretação que saísse das malhas das relações socioeconômicas, pois o determinismo econômico tende a deslocar o foco para os grupos dominantes da sociedade, sendo os responsáveis diretos pelas ações a partir das quais se formulam explicações sobre mudanças históricas. Porém, os demais atores sociais, das camadas de baixo, também praticavam ações de ca-

ráter político pois, em determinadas situações, organizavam-se e enfrentavam as forças governamentais que os dominavam e excluía, mostrando que as relações de poder não eram uma estrada de mão única na constituição daquela sociedade no século XIX.

A partir da sensibilidade sobre a narrativa dos sujeitos vistos de baixo, nosso propósito será analisar o confronto entre retirantes e representantes dos poderes públicos na localidade de Areia Branca e na cidade de Mossoró no ano de 1879, ano final da grande seca iniciada em 1877, que atingiu várias províncias do Norte.¹ Nesse episódio ocorre a construção da imagem do alferes Francisco Moreira de Carvalho como líder dos retirantes, pela justiça e imprensa. Porém, numa outra chave de leitura, identificamos a atuação das mulheres retirantes contra a distribuição dos socorros públicos na província, acusando as autoridades de corrupção. Longe de reagirem de forma espasmódica à fome, um apelo à suposta “natureza” feminina descrita nas fontes e historiografia tradicional potiguar. Mas consideramos que elas estavam, através das ações diretas, como saques e motins, sendo atores políticos. Historiadores como E. P. Thompson, George Rudé e Eric Hobsbawm já escreveram sobre as ações coletivas de camponeses nos séculos XVIII-XIX, interpretando os movimentos populares como manifestações políticas da multidão, distanciando-se da leitura de que esses grupos

¹ Mossoró teve sua formação através da fazenda Santa Luzia, propriedade do sargento-mor Antônio de Souza Machado. No decorrer do século XIX, esta vai adquirindo vários títulos, desde povoação, vila (1852) e cidade (1870). Sobre informações da história e memória da cidade de Mossoró, consultar SOUZA, Francisco Fausto de. *História de Mossoró*. Edição Especial para o Acervo Virtual Oswaldo Lamartine de Faria. Disponível em: <www.colecaomossoroense.org.br>. Acesso em 3 de janeiro de 2013.; CAS-CUDO, Luís da Câmara. *Notas e Documentos para a História de Mossoró*. Edição Especial para o Acervo Virtual Oswaldo Lamartine de Faria. Disponível em <www.colecaomossoroense.org.br>. Acesso em 3 de janeiro de 2013.

efetuavam saques e motins em tempos de carestia, apenas motivados pelo desespero da fome.²

Assim, nossa escrita é feita a contrapelo da narrativa histórica tradicional do Rio Grande do Norte, da qual apenas mulheres de elites fizeram parte.³ Para o primeiro plano, trazemos os sujeitos de carne e ossos que compõem o que poderemos chamar de *multidão*⁴ ou seja, mulheres, homens, velhos e crianças organizando-se das mais variadas formas, motivos e interesses, num determinado contexto específico, pois acreditamos que (re)conhecer as experiências de luta desses sujeitos, por direito e justiça, torna-se imprescindível no processo de formação de nossa cidadania, algo complexo na história do Brasil, pois ainda resiste na historiografia uma visão dos grupos dominados como sujeitos passivos e indiferentes nos processos de transformação da sociedade.

Trabalhamos com as fontes documentais dos jornais *Brado Conservador* (RN), *A República* (RN), *O Cearense* (CE), *Jornal do Recife* (PE) e Relatórios da Jus-

² Acerca das revoltas camponesas podemos nos aprofundar a partir das leituras dos seguintes autores: HOBBSAWN; RUDÉ, 1982; RUDÉ, 1991; THOMPSON, 2005.

³ A escrita “a contrapelo” é inspirada sobre as teses do conceito de História do filósofo Walter Benjamin. Nelas encontramos uma teoria da História voltada para a rememoração de lutas, sonhos e resistência dos vencidos, isto é, os que foram engolidos pelo progresso capitalista na sociedade e silenciados pela própria história oficial. Assim, uma nova escrita da história seria trazer as experiências desses sujeitos excluídos, escovando a contrapelo uma historiografia positivista, homogênea e vazia.

⁴ A concepção de multidão para o historiador George Rudé é “aquilo que os sociólogos chamam de grupo frente-a-frente, ou de contato direto, e não qualquer outro tipo de fenômeno coletivo [...]”. De fato, nossa atenção principal será dada às manifestações políticas e ao que os sociólogos chamaram de “multidão agressiva” ou “explosão hostil” – atividades como greves, motins, rebeliões, insurreições e revoluções” (RUDÉ, 1991, p. 1-2). Partimos também da leitura do historiador Frederico de Castro Neves, quando enxerga a trajetória das ações coletivas da multidão sertaneja em períodos de grandes secas, que, por meio de suas experiências e relações sociais, “negocia através da pressão direta, dos pedidos e exigências, dos saques e, especialmente, da exposição pública de suas misérias, que a seca aguçava e dá visibilidade” (NEVES, 2000, p. 13).

tiça do Império, que serão analisadas a partir da utilização do conceito de experiência. Ela foi abordada por uma linha culturalista na historiografia marxista de tradição inglesa, enfatizando o simbolismo, o imaginário, os discursos e as retóricas de homens que “contestaram o poder e a subordinação vindos de cima, criando seus próprios rituais de resistência e experiência compartilhada” (TAYLOR, 1998, p. 77-90). Mas a própria definição de “experiência”, nas palavras do historiador E. P. Thompson, é quando “homens e mulheres retornam como sujeitos”, não apenas indivíduos livres, “mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos”, tratando essas experiências em sua cultura e consciência “das mais complexas maneiras, e em seguida, agem, por sua vez, sobre sua situação determinada”. Enfim, a experiência é compreendida como uma “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 225-226). Se trata, portanto, de um conceito que permite ver essa população de retirantes como sujeitos capazes de agenciar suas próprias demandas, de resistir e lutar por aquilo que reconheciam como direito e justiça.

**“Mulheres ocupam a vanguarda”:
atuação feminina retirante na província
do Rio Grande do Norte (1877-1879)**

Na província do Ceará chegavam as notícias sobre um grave episódio no qual morreram o chefe de polícia do destacamento, algumas praças e retirantes, num confronto ocorrido na província do Rio Grande do Norte no final de janeiro de 1879. O jornal

O Cearense escrevia que há dias “recebeu-se telegramas de Aracati comunicando graves conflitos havidos na vila de Mossoró, [...] e que alteraram seriamente a ordem pública”. No dia 24 de janeiro, Francisco Tertuliano de Albuquerque escreveu a João Avelino comunicando-lhe que o alferes Francisco Moreira de Carvalho, chefe conservador de Pau dos Ferros, “capitaneando cerca de 2000 retirantes, havia posto abaixo o sítio da sua casa, na Areia Branca, declarando que não suspenderia o cerco sem que lhe fosse mandado entregar bastante farinha para satisfazer as necessidades de seu povo”. José Avelino respondeu a Francisco Tertuliano, dizendo-lhe que não podia acreditar em semelhante procedimento de Moreira, com quem estava nas melhores relações e que havia assegurado seu apoio durante sua administração da mesa de rendas de Mossoró. Todavia, tomara a providência de mandar “fornece-lhe alguma farinha e oficiar ao delegado de polícia e comandante do destacamento, alferes Manoel Rodrigues, para tomar conhecimento dos factos. Moreira recebeu a farinha, suspendeu o cerco e protestou não voltar mais”. (*O Cearense*, 9/2/1879, p. 3)

Na matéria do referido jornal temos um aspecto que irá apresentar-se nas demais fontes sobre esse episódio: o alferes Francisco Moreira sendo identificado como líder e organizador da multidão de retirantes na seca de 1879. Temos que problematizar essa construção da imagem do Francisco Moreira, pois procurar indivíduos para responsabilizá-los como organizadores de sedições é uma prática do exercício do poder para recriminar e punir, mas que tem em contrapartida a tendência de ofuscar as ações e escolhas dos próprios retirantes como atores sociais, considerando-os sujeitos sem instrução e discernimento, fáceis de manobrar, o que não vem ao caso.

O jornal prossegue a notícia afirmando que no dia 26 anunciam-se novos movimentos na localidade de Areia Branca. O administrador da mesa de rendas mandou para ali o delegado com a força pública de Mossoró. No dia 27 teve então “lugar a explosão que se esperava, a grande carnificina, Moreira à frente de 2000 retirantes, fazendo as mulheres ocupar a vanguarda, dirigiu-se à casa onde se achava aquartelada a força e atacou-a”. O alferes comandante Manoel Rodrigues, dirigindo-se a Francisco Moreira, “que se achava na retaguarda dos sediciosos a dá-lhe vós de prisão; cai, porém, varado por uma bala. As mulheres, que pareciam sedentas de sangue, atiram-se ao infeliz e acabam de matá-lo a cacetadas”. Depois de um horrível tiroteio, caem mortos 4 praças, 2 mulheres e 4 retirantes do grupo de Moreira, além de haver registrado grande número de feridos de ambas as partes: “Depois disso a vila ficou em alarme e a ordem pública seriamente comprometida. Notícias posteriores a estas dizem que Moreira, senhor da vila, atacara o armazém de socorros públicos e roubara todos os gêneros que nele existiam” (*O Cearense*, 9/2/1879, p. 3).

Um mês depois do episódio, o *Jornal de Recife* divulgou uma correspondência datada do dia 30 de janeiro de 1879 da cidade de Mossoró, narrando o ocorrido em Areia Branca, destacando: “A nossa liberdade, honra e vida estão em perigo”. De acordo com o periódico, no dia 27 do corrente, pela manhã, seguindo em diligência desta cidade para a Barra de Mossoró, o alferes Manoel Rodrigues Pessoa, “com o fim de apaziguar os ânimos exaltados de um grande número de retirantes”, capitaneados pelo alferes Francisco Moreira de Carvalho de São Miguel, e “encontrando essa gente armada e disposta a entrar em combate, deu dito alferes voz de prisão a Moreira, mas este respondeu-lhe com um tiro de bacadarte, caindo imediatamente morto o infeliz alferes”.

Os soldados, vendo seu chefe assassinado, fizeram uma descarga, “conseguindo por fora de combate alguns dos celerados de Moreira”, matando e ferindo alguns soldados (*Jornal do Recife*, 27/2/1879, p. 2).

Seguindo o relato do periódico, um “grande grupo de mulheres, também da gente de Moreira, caíram como serpentes sobre os pobres soldados feridos, e a cacete e pedra contundiram-nos horivelmente” (*Jornal do Recife*, 27/2/1879, p. 2). A descrição das matérias de jornais reforça a figura de Francisco Moreira como organizador e líder dos retirantes, mas outra característica marcante apresentada pela imprensa é a forte impressão causada pelas mulheres ocupando a vanguarda da multidão sertaneja em confronto direto com as forças públicas da cidade de Mossoró. Vencida essa luta em Areia Branca, as notícias de saques aos armazéns dos socorros públicos na cidade espalham-se rapidamente pelas províncias do Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

As mulheres também vão aparecer nos demais jornais da província, sempre na condição de manobradas pelo alferes Francisco Moreira de Carvalho. O jornal *Brado Conservador*, da cidade de Assú, no Rio Grande do Norte, já traz outros detalhes. Achava-se João Avelino encarregado dos socorros públicos em Areia Branca, mas, “ou porque” não encontrasse bons auxiliares para ajudarem no serviço da distribuição, “ou porque” entendesse que esta devia ser feita somente na cidade de Mossoró, “tomou a deliberação de retirar-se para aquela cidade, sem deixar na Areia Branca alguém que o substituísse”. Vendo-se, assim, o povo aperreado pela fome, procurou Francisco Moreira, que por seu gênio popular “servia ali de proteção a muitos emigrantes, com o fim de servir-lhe de mediador”. Na ausência de João Avelino, lembrou-se Francisco Moreira de ir ou mandar alguém entender-se com a esposa

deste, reclamando providências no sentido de mandar abrir o armazém para que se acalmasse o ânimo do povo que, “no desespero da fome, já começava a sublevar-se, ao que ela razoavelmente se recusou, dizendo que, não tendo seu marido deixado ordem alguma a respeito das providências que lhe eram pedidas, nada podia fazer”. Isto, porém, foi bastante para que o povo entendesse que devia tomar vingança do encarregado da distribuição na pessoa de sua esposa, “sitiando-lhe a casa, e dirigindo-lhe palavras insultuosas” (*Brado Conservador*, 21/2/1879, p. 2).

Na descrição do jornal da cidade de Assú foi a multidão retirante que procurou Francisco Moreira, devido a seu “gênio popular” e sua função como “mediador”, acerca do atraso na entrega de gêneros na localidade de Areia Branca. Porém, um argumento presente no discurso da imprensa é a identificação da ação retirante nesse episódio como resposta ao estado de fome, deixando-os dispostos a tudo fazerem. Novamente a fome prescreve, centraliza e ofusca o sentido e prática política de organização dos sujeitos, que estavam naquele local para cobrar, criticar e reivindicar os socorros públicos junto às autoridades. No relatório do ministro e secretário de Estado da Justiça, conselheiro Lafayette Rodrigues Pereira, outros aspectos aparecem sobre a narrativa do confronto.

Antônio Cyrino de Araújo e Silva, que então dirigia a mesa de rendas gerais de Mossoró, incumbira a Francisco Moreira de Carvalho a construção de um pequeno açude, com o trabalho de retirantes, e mediante uma gratificação de 18 litros de farinha, quantidade posteriormente aumentada pelo administrador da mesa, João Avelino Pereira de Vasconcellos. E apesar de ocorrer a falta de gêneros para os socorros públicos, queria Moreira de Carvalho que lhe fossem prestados, e neste intuito mandou pelas mulheres retirantes, no dia 23 de janeiro, cerca a casa do administrador João Avelino,

na ausência deste, cuja família se pretendia reduzir à fome. Mas a pedido de diversos cidadãos foi levantado o cerco, depois de ultrajada a mesma família pelas pessoas que a sitiavam. Ciente do ocorrido, o administrador enviou 50 sacas de farinha que pode comprar em Mossoró, onde se achava doente. (BRASIL, 1878, anexo p. 4).

No relatório em questão, Francisco Moreira aparece como encarregado de uma obra pública durante a seca de 1877, e que na falta de gêneros alimentícios para pagar aos trabalhadores, mandou as mulheres retirantes cercarem a casa de João Avelino, levando-o a mandar 50 sacas de farinha para os retirantes na localidade de Areia Branca. Novamente as mulheres surgem como figuras que estavam obedecendo à liderança do alferes Francisco Moreira de Carvalho. Mas o que estamos propondo é que ambos estavam cientes dos problemas na distribuição dos alimentos, e que os agenciamentos coletivos, a participação de uma liderança e as ações diretas da multidão eram formas políticas encontradas no espaço social que legitimaram e garantiram suas atuações contra as autoridades responsáveis pelos socorros públicos⁵. Ainda no relatório de Lafayette Rodrigues Pereira temos mais descrições do episódio:

Chegando à Areia Branca o alferes Pessoa, a fim de manter a ordem pública, soube de diversos fatos criminosos e da marcha de Moreira, que pretendia atacá-lo, à frente de um grupo armado. Depois de reunir o destacamento e dar outras providências, o alferes Pessoa foi ao encontro de Moreira, que resistiu à ordem de prisão. Foi então que um grupo de mulheres investiu-o contra aquele oficial que empurrou-as com um bacamarte, recebendo dos seqüezes de Moreira um tiro, que o postou mori-

⁵ O sociólogo James S. Scott comenta que as ações e resistências dos subalternos surgem na medida em que existe um espaço social capaz de assegurar as ações diretas ou disfarçadas dos sujeitos, pois assim teriam chances de fazerem sua crítica ao poder (SCOTT, 2013).

bundo. Travou-se a luta, de que resultou ficarem feridas as praças do destacamento e morreram três soldados, um homem do grupo e posteriormente mais dois, sendo um no mesmo dia e outro dias depois. Tão repentino foi o conflito que os soldados não puderam disparar as armas, que se encontravam carregadas. Um filho de Moreira, de nome Remígio mandou matar a cacetete um dos soldados que fugia para o quartel; mas uma das testemunhas intercedeu por ele. Também verificou-se que a força repelira, na forma de lei, o grupo resistente, que se achava armado de facas, espingardas e cacetes, sendo capitaneado por Moreira de Carvalho, que golpeou com a espada o alferes moribundo. Depois do conflito, entendeu-se Moreira com o farmacêutico Herculano Montenegro, a cujo pedido consenti-o que fossem conduzidos os cadáveres do alferes Pessoa e dos soldados para Mossoró, exigindo, porém, que daquela cidade o mesmo farmacêutico remetesse farinha (BRASIL, 1878, anexo p. 4-5).

É visível como as mulheres retirantes estavam participando das ações diretas contra o destacamento da polícia do alferes Manoel Rodrigues, e a sua voz de prisão ao alferes Francisco Moreira de Carvalho. No fragmento também se evidencia a prisão de Francisco Moreira e retirantes direcionada ao farmacêutico responsável pelos gêneros alimentícios da cidade de Mossoró, o senhor Herculano Monteiro, que deveria remeter farinha aos sertanejos depois do confronto do dia 27 de janeiro. Interessante apontar que depois do episódio cresceram rumores de saques generalizados naquelas localidades. Nos dias seguintes, os jornais noticiaram: “mostraram-nos ontem um telegrama de Natal, no qual se diz que no conflito havido de Mossoró, do qual demos notícia morreram 9 pessoas. A tropa fugiu deixando a mercê dos atacantes os depósitos de gêneros do governo e particulares”. (*Jornal do Recife*, 6/2/1879, p. 2)

O medo que as autoridades das províncias do Ceará e de Pernambuco tinham da multidão retirante era grande, também estando preocupadas com a ordem pública pois, afinal, também eram locais onde existiam milhares de sertanejos pobres fugidos da seca de 1877. O problema chegou ao ponto de algumas autoridades da cidade de Mossoró fugirem para outros vilarejos à procura de proteção do governo, ocorrência noticiada com alarde na imprensa: “consta-nos que o cap. Avelino, em consequência de tais ocorrências, saíra fugitivo da cidade de Mossoró em companhia do ilustre médico, Dr. Câmara, saindo também o farmacêutico, Dr. H. Montenegro, Ricardo de Santana”. Assim, não restou uma só autoridade judiciária local, “pois que a vara de direito achava-se em mão do último suplente de vereador”. (*Brado Conservador*, 21/2/1879, p. 2)

Dias depois, um destacamento de soldados de Natal e Recife trazido pelo navio *Imperador* veio prender os responsáveis pelo confronto em Areia Branca. Não houve resistência alguma, Francisco Moreira e outros acusados foram levados para julgamento na cidade de Natal⁶. As notícias de sua prisão também foram noticiadas pelos jornais das províncias vizinhas. A ordem e o controle estavam “restabelecidos”. Lê-se no *Diário de Pernambuco* um telegrama dirigido pelo vice-presidente em exercício ao presidente Dr. Adolf de Barros, onde declara achar-se restabelecido no Rio Grande do Norte “o império da lei, e as autoridades procedem de forma a que se não reproduzam os factos ali havidos nos últimos dias”. Por outro lado, os rumo-

⁶ Os acusados desse processo foram: Francisco Moreira de Carvalho, Ludgero Bernardo de Souza, Francisco Cavalcanti da Silva, Cypriano Rangel de Araújo, João Cardoso de Mello, Manoel Francisco Borges, Antônio Ferreira Maia, Maria Alves de Jesus, Regemiro de tal, Brandão de tal, José Antônio, Salvino de tal, José Pereira, Delfino Costa, Jerônimo de tal, Maximiano de tal, Agostinho Saborá, um velho cujo nome se ignora e a cúmplice Maria Francisca do Nascimento (BRASIL, 1879, p. 5).

res de saques foram classificados como “infundados”, não passando apenas de grupos de mulheres causando “distúrbios”. (*O Cearense*, n. 22, 26/2/1879, p. 2)

Desqualificar e criminalizar as ações das mulheres retirantes nesse episódio é uma estratégia presente em várias outras fontes e, sobretudo, no discurso oficial. Porém, os indícios encontrados na documentação sugerem que elas estavam conscientes de suas ações, organização e tinham o objetivo manifesto de exercer pressão sobre os responsáveis pelos socorros públicos. Isso significa que os subalternos tinham a capacidade de defender concepções de direito e justiça em contextos de exploração e crises de abastecimentos. Nesse caso, obviamente se considerava que era dever dos governantes proteger os retirantes, que consideravam justo e legítimo usar a força para requerer seu direito aos socorros públicos. Algo a ser destacado é que essas investidas de grupos de mulheres não ocorreram apenas em Areia Branca e Mossoró, isto é, não era um fato isolado nesse contexto de seca no final dos oitocentos.

Na capital, Natal, os retirantes estavam percebendo os problemas decorrentes das decisões do governo na compra e distribuição de gêneros alimentícios, que deveriam servir como pagamentos por seus trabalhos nas obras públicas. De janeiro a fevereiro, as notícias das dívidas e embaraços administrativos da província estavam circulando entre os jornais e grupos políticos rivais. Assim, um quadro de escassez e falta de verbas para os socorros públicos era evidente. A economista Fernanda Massarotto Dandaro e Renato Leite Marcondes argumentam que a grande seca parece ter gerado um “grande desembolso por parte do governo na forma de socorro público, que correspondeu a mais de 5 milhões em libras esterlinas” nas províncias do norte do império, e que entre

os anos de 1878-1879 foram gastos uma média de 4 milhões, que, além das despesas comuns, “ainda incluíam compra e aluguel de animais, alojamentos, instrumentos agrícolas e sementes e indenizações de estragos, sendo a despesa mais significativa a realizada com compra de alimentos” (DANDARO; MARCONDES, 2018, p. 123). Logo, em função da seca de 1879, a província do Rio Grande do Norte tinha um dos repasses mais altos.⁷ Possivelmente esse ponto é um dos motivos da revolta dos retirantes, pois havia verba pública, existia muito gasto com compra de alimento, materiais de construção etc., mas havia também corrupção, desvio e esquemas fraudulentos.

No dia 13 de fevereiro o *Jornal do Recife* publicara um telegrama de Natal: “outro disparate, porém de consequências reais e muito graves, foi a ordem para o fechamento da tesouraria, que esteve privada durante nove dias de recolher rendas arrecadadas pelos coletores que vieram de longe prestar as contas do último trimestre”. Não se pagou a tropa ou funcionários gerais, e todos passaram privações por não receberem seus ordenados, incluindo “os infelizes flagelados pela seca e que não podem resistir a fome, morreram por falta de socorros!!! O Dr. Montenegro segue agora para a corte, a fim de escrever a tal respeito e defender-se, conduzindo para isso documentos importantíssimos”. O Dr. Morato, que passa a ocupar o cargo 1º vice-presidente, estava “passando pelas mesmas torturas que seu antecessor, visto como o escriturário do Tesouro não o leva em consideração”. (*Jornal do Recife*, 3/2/1879, p. 1)

⁷ Dandaro e Marcondes (2018), a partir dos dados dos relatórios do Ministro de Obras Públicas, mostram que os gastos em obras e socorros públicos, as províncias do Ceará e Rio Grande do Norte foram as que mais desembolsaram do cofre do Governo no período de 1877-1914. No Ceará, as obras foram em média 1.835.482\$ e os socorros 4.522.564\$. Já no Rio Grande do Norte, 948.337\$ e 1.089.530, respectivamente (DANDARO; MARCONDES, 2018, p. 123).

A “falta de créditos”, a péssima administração e a corrupção das comissões de socorros públicos consequentemente prejudicaram o abastecimento dos gêneros alimentícios em vários pontos de concentração de retirantes na província como Areia Branca, Natal e Mossoró. No final de 1878, também se amplia a estratégia das autoridades de converterem os socorros públicos em “salários” para os trabalhos nas obras públicas e melhoramentos materiais efetuados pelos sertanejos na província.⁸ Assim, um quadro de insatisfações estava compondo-se entre os retirantes contra as autoridades, pois mesmo “aceitando” trabalhar nas obras de melhoramento material para receber os socorros, não estavam adquirindo sua alimentação como espécie de salário pelo governo.

Logo, grupos de mulheres organizaram-se para criticar e saquear os armazéns do governo na capital da província: “Ontem nesta capital as mulheres em número superior à 200, que haviam trabalhado nas obras públicas” (*Jornal do Recife*, 13/2/1879, p. 1) e não receberam salário por culpa do comissário do tesouro; “foram aos armazéns do governo e os arrombaram, conduzindo algumas sacas de farinha, depois que andaram pelas ruas bradando contra o governo, que não queria pagar o seu trabalho!!! Quanta miséria!!” (*Jornal do Recife*, 13/2/1879, p. 1). Na noite seguinte houve um “segundo arrombamento dos armazéns pelas mulheres emigrantes, que no desespero da fome, conduziram apenas 9 sacas de farinha que o governo já comprou e o comissário do tesouro ainda não quis pagar” (*Jornal do Recife*, 13/2/1879, p. 1). Consta-se que o comissário havia se trancado na sua residência, “para evitar que elas o atormentem. Retirando-se hoje o Dr. Chefe de polícia e ficando esta capital, quase sem

⁸ A partir de 1878 encontra-se, em algumas cidades como Mossoró, um crescente aformoseamento urbano e territorial feito pela mão de obra retirante (MACIEL, 2013).

força pública, é muito de rezear graves acontecimentos muito breve, devendo pesar a culpa de tudo sobre o ministério" (*Jornal do Recife*, 13/2/1879, p. 1).

As mulheres retirantes estavam organizadas em suas ações de saque aos armazéns e atormentavam a vida do comissário do tesouro da cidade de Natal, pois queriam o pagamento de seu trabalho nas obras públicas nessa seca de 1877-1879. Assim, a fome não pode ser encarada como única e exclusiva chave de explicação aos episódios de saques. Ao contrário, existe uma prática política e cultural diluída na organização e atitude dos sujeitos no seu espaço social, capaz de pressionar as estruturas de poder dos grupos dominantes.

As mulheres retirantes foram presentes em todos os momentos das ações diretas e formas de organização no episódio de Areia Branca e Mossoró. Desde a formação do cerco, confronto, saque e prisões elas estavam envolvidas com os demais companheiros sertanejos. O historiador E. P. Thompson escreveu, em seu artigo sobre a economia moral da multidão inglesa no século XVIII, que "quem começava os motins era, com bastante frequência, as mulheres" (THOMPSON, 1998, p. 183). Embora o contexto inglês seja diferente do Brasil Império, inclusive no espaço norte riograndense, a finalidade do historiador era analisar a formação da multidão e seus componentes. A sua intenção é ilustrar a evolução de uma multidão amotinada, que num momento pode ser incitada "por mulheres, passando depois a ser um conjunto de sexos e idades misturados, transformando-se então (quando o objetivo é o resgate e o confronto) num grupo predominantemente masculino. Mas nada disso deve ser estereotipado" (THOMPSON, 1998, p. 240). Assim, Thompson chama a atenção para o papel feminino na constituição das subleva-

ções na Inglaterra, e como a formação dos amotinados podem, em vários momentos, constituir-se de diferentes grupos com idades e gêneros diferentes, mas ainda organizados pelos interesses em comum.

Outro aspecto abordado pelo autor era o papel desempenhado pelas mulheres nas atividades do comércio. Em muitos casos, elas eram as responsáveis pela tarefa de ir ao mercado prover as necessidades da família, realizando compras e trocas nas feiras das cidades e vilas. Exerciam, portanto, um papel estratégico na regulação (informal) das atividades do mercado em períodos de crise, pressionando os comerciantes e as autoridades públicas a baixarem os preços dos alimentos de primeira necessidade, principalmente o pão e trigo, alimentos mais consumidos no período da revolução industrial. Embora associando os episódios de confrontos diretos às ações masculinas, mas não estereotipando numa fórmula abstrata, é relevante problematizar outras experiências de revoltas populares, além de espaços e temporalidades, pois assim poderemos entender as expressões de lutas políticas desses sujeitos em contextos como a província do Rio Grande do Norte, onde mulheres descendentes de povos indígenas e africanizados que trabalham na lavoura com toda a família, frequentando os mercados e, em alguns casos, sendo chefes de família, estavam muito longe daquela imagem de mulheres submissas pintada pela historiografia tradicional potiguar.⁹

O historiador George Rudé também aponta a presença feminina em vários momentos de revoltas populares na França do século XVIII. As mulheres desempenharam um papel destacado em muitas ocasiões “– como na marcha sobre Versalhes, em outubro de 1789, os motins da fome de 1792-3 e o levante final

⁹ Sobre essa historiografia oficial, consultar: CASCUDO, 1955; LYRA, 1921; POMBO, 1922.

dos Sans-culottes, em maio de 1795 – quando os preços dos alimentos e outras questões relacionadas com a sobrevivência ocuparam o primeiro plano” (RUDÉ, 1991, p. 222). O objetivo desses historiadores era compreender a multidão como um fenômeno histórico vivo e multifacetado, analisando seus componentes e experiências a partir de seus contextos históricos.

A presença feminina retirante no episódio de Areia Branca e Mossoró ganha destaque nos vários momentos que a multidão resolveu dialogar, negociar e enfrentar as autoridades locais, responsáveis pelo provimento dos socorros públicos. Sua presença no discurso oficial surge justamente do “estranhamento” das suas ações pela justiça imperial e imprensa nordestina, impressionadas por encontrá-las ao lado de seus parceiros na multidão. Insubmissas, elas xingaram, sitiaram, lutaram, saquearam, morreram e foram presas. Evidenciar as ações dessas mulheres não é importante somente para entender os elementos da própria multidão e coletividade, mas é uma tarefa essencial na reconstrução da escrita da história, reconhecendo-as como sujeito político e histórico, inseridas no processo social e nas relações sociais como um todo. Contraponho-nos, assim, ao “pressuposto de uma condição feminina, idealidade a-histórica, [que] empurra as mulheres de qualquer passado para espaços míticos sacralizados, onde exerceriam mistérios apropriados, à margem dos fatos e ausentes da história” (DIAS, 1995, p. 13).

Outras grandes secas ocorreram nos anos de 1889 e 1904, trazendo novamente a migração de sertanejos para os pontos do litoral. Comissões de socorros públicos foram feitas nas cidades mais atingidas pelo fluxo de retirantes. Mossoró recebeu em seu espaço milhares de sertanejos à procura de alimento e trabalho. Os armazéns guardavam os gêneros alimentícios enviados pelo governo repu-

blicano, mas a fome não parecia diminuir entre a população. A distribuição não estava ocorrendo devidamente, aumentando a insatisfação dos retirantes. Não demorou para que um grupo de mulheres armadas novamente tomassem providência.

A cidade de Natal recebeu o seguinte telegrama de Mossoró: “Povo em desespero. Armazéns do governo cheios de farinha. Mulheres armadas de machados atacam depósitos, arrombam portas e tiram farinha. Comissão parece reservar socorros pagamentos de votos”. Como é destacado na imprensa, não é provável que o grupo de mulheres que arrombou os armazéns de Mossoró tenham cometido tamanha violência pela exaltação dos “vinhos capitosos de algum banquete lauto: foi sem dúvida a alucinação da miséria, o desvario da fome que lhes armou o braço”. A matéria ainda diz que existia alimentos em Mossoró: “havia talvez dinheiro, e naquela cidade bem pode existir alguma obra proveitosa em que ocupassem os braços adventícios” (*A República*, 21 out. 1889, p. 1).

Anos depois, o fotógrafo Bruno Bougard registrou uma multidão de retirantes que migrou para a cidade de Natal à procura de socorros públicos e trabalhos na seca de 1904.¹⁰ A preponderância de mulheres salta ao nosso primeiro olhar na imagem. Vestidas de longas saias, camisas de manga comprida e cobertas de véus, espalhavam-se no espaço da rua, parecendo não se importarem com a câmera fotográfica. Assim, podemos acompanhar uma multidão composta de mulheres, crianças e homens pobres do sertão que decidem subir a rua da Ladeira, que liga o bairro da Ribeira e Cidade Alta, passando na rua da Cruz, Junqueira Ayres, onde residia o governador Tavares de Lyra, para

¹⁰ Foto de Bruno Max Bougard, foi encontrada no site do Instituto Tavares de Lyra- Macaíba-Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.historiaegenealogia.com/2017/01/o-antigo-solar-do-governador-tavares-de.html>>. Acesso em 20 nov. 2018.

exigir providências à situação de miséria e abandono pelas autoridades do Rio Grande do Norte.

Considerações finais

Refletir sobre as ações coletivas e formas de resistência sertaneja nas grandes secas nas províncias do Norte, identificando a presença e protagonismo de mulheres nesses contextos é uma tarefa difícil para o pesquisador. A documentação já criminaliza as atitudes dos retirantes, mas quando esses grupos são formados por mulheres, a tendência é minimizar o impacto de suas ações, tomando-as como passivas, ofuscadas e influenciadas pela “irracionalidade” de sua natureza feminina e estado de fome. Por outro lado, a figura feminina destaca-se quando o assunto é a perversão dos costumes e moralidade, causada pela miséria e presença dos retirantes nas cidades. Exemplo disso, a imprensa denunciava que na cidade de Assú, “o povo está nu! Rapariguinhas de 12 a 15 anos vagueiam pelas ruas da cidade esmolando o pão envolvidas em farrapos que mal amparam uns ou outra parte do corpo!” (*Brado Conservador*, 24/3/1879, p. 3).

A historiografia acerca dos levantes populares na Europa no século XVIII discutiu a presença feminina nos motins da fome e revoltas campestres, sua influência na organização das multidões frente aos avanços do capitalismo no espaço agrário. As mulheres na historiografia vão aos poucos ganhando espaço quando passam a ser reconhecidas como sujeitos, atores sociais presentes nas transformações socio-culturais e político-econômicas das sociedades. Entretanto, um problema se estabelece quando estamos trabalhando com a categoria de multidão ou sujeito coletivo. Essa não é a simples soma de indivíduos, pelo contrário, a organização humana é uma construção

social, política e histórica, possui suas características de arranjo, duração e protocolos que estão situados em experiências vividas, ou seja, em conformidade com as pressões, determinações e escolhas dos atores sociais e seus contextos. Pensar a mulher como segmento da coletividade é compreendê-la nos seus espaços de atuação e relação com os outros indivíduos, desnaturalizando suas representações nos discursos oficiais e eruditos, como também problematizando sua construção, a partir de uma leitura relacional entre seu sujeito e meio de representação do poder.¹¹

Esse texto foi uma contribuição ao estudo da presença das mulheres retirantes em episódios de saques e formas de resistência como sujeitos políticos durante a seca de 1877-79 no Rio Grande do Norte. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz as categorias de *Política* e *Trabalho* como fundantes para a investigação e a aprendizagem no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, utilizadas na compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Todavia as discussões em torno do bem comum, formas de organização da sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em determinados grupos e a micropolítica “são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área” (BRASIL, 2017, p. 556). Como apontado, o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio permite aos estudantes “compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades”. Essas categoriais contribuem para que os estes pos-

¹¹ A crítica feminista e pós-colonial sobre a mulher subalterna enfatiza a importância das questões de gênero na história, na política e na cultura, numa perspectiva interdisciplinar entre os campos como a Literatura, Sociologia, Antropologia e História. (BAHRI, 2013; CHAKRABARTY, 2010; SPIVAK, 2010).

sam “atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho” (BRASIL, 2017, p. 557).

Assim, nossa proposta foi trazer, a partir dessas categorias, uma narrativa para o ensino de História na perspectiva de uma história social dos grupos subalternos da sociedade norte riograndense. Acreditamos que na medida que novas construções narrativas das experiências de homens e mulheres das camadas populares são colocadas em destaque na construção dos processos históricos nos currículos e sala de aula, podemos ajudar no desenvolvimento de uma consciência histórica (RUSEN, 2010) que enxergue as relações do passado e tempo presente como um espaço de luta, solidariedade e resistência, desenvolvendo as habilidades e competências educacionais, tanto em professores como em alunos, sobre a relevância de estudar a história: a formação de sujeitos de direitos.

Fontes

A República. Natal, 21 de outubro de 1889.

Brado Conservador. Assú, 24 de março de 1879.

Brado Conservador. Assú, 21 de fevereiro de 1879.

Cearense. Fortaleza, 9 de fevereiro de 1879.

Jornal do Recife. Recife, 6 de fevereiro de 1879.

Jornal do Recife. Recife, 13 de fevereiro de 1879.

Jornal do Recife. Recife, 27 de fevereiro de 1879.

O Cearense. Fortaleza, 26 de fevereiro de 1879.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Anno de 1878 Apresentado a Assembléa Geral Legislativa na 2ª Sessão da 17ª Legislatura.** Publicado em 1879. Inclui Anexos, Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1979.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no Pós-colonialismo. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 2, 2013, p. 659-688.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Notas e Documentos para a História de Mossoró**. Edição Especial para o Acervo Virtual Oswaldo Lamar-tine de Faria. Disponível em: <<https://www.omossoroense.com.br/presente-de-169-anos-baixe-gratis-livros-que-narram-a-historia-de-mossoro/>>. Acesso em 15 maio de 2021.

_____. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1955.

CHAKRABARTY, Dipesh. História subalterna como pensamento político. In: DIAS, Bruno Peixe. NEVES, José (Coord.). **A Política de Muitos**. Povo, classe e multidão. Lisboa: Tinta-da-China, 2010.

DANDARO, Fernanda Massarotto. MARCONDES, Renato Leite. Obras Públicas no Contexto Regional: secas e gastos no Nordeste Brasileiro (1860-1940). **Revista Econômica**. Fortaleza, v. 49, n. 3, 2018, p. 113-127.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea. São Paulo, **Projeto História**, n. 17, 1998.

HOBSBAWN, Eric; RUDÈ, George. **Capitão Swing**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Leuzinger, 1921.

MACIEL, Francisco Ramon de Matos. **A produção de flagelo: a re-produção do espaço social da seca na cidade de Mossoró (1877-1903-1915)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. 4. ed. Natal/RN: Flor do Sal, 2015.

NEVES, Frederico de Castro. **A multidão e a história: saques e outras ações de massa no Ceará**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NEGRI, Toni. Para uma definição ontológica da multidão. In: DIAS, Bruno, Peixes. NEVES, José (coord.). **A política dos muitos**. Povo, Classe e Multidão. Lisboa: Tinta-da-China. 2010, p.407-418.

POMBO, Rocha. **História do Estado do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1922.

RUDÉ, George. **A Multidão na História**. Estudo dos Movimentos Populares na França e na Inglaterra, 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

SCOTT, James C. **A Dominação e a Arte da Resistência**. Discursos Ocultos. Lisboa: Terra Livre, 2013.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Francisco Fausto de. **História de Mossoró**. Edição Especial para o Acervo Virtual Oswaldo Lamartine de Faria. Disponível em: <<https://www.omossoroense.com.br/presente-de-169-anos-baixe-gratis-livros-que-narram-a-historia-de-mossoro/>>. Acesso em 15 maio de 2021.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em Comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros** (Uma crítica ao Pensamento de Althusser). Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

TYLOR, Miles. **As Guinadas Linguísticas na História Social Britânica**. Campinas, n. 5, 1998, p. 77-90.

MULHERES, MESTIÇAS E ABASTADAS: AS SINHÁS-DONAS DA FAMÍLIA CASTRICIANO DE SOUZA



Genilson de Azevedo Farias

Minh' alma vai cantar, alma sagrada!
Raio de sol dos meus primeiros dias...
Gota de luz nas regiões sombrias
De minha vida triste e amargurada.

Minh'alma vai cantar, velhinha amada!
Rio onde correm minhas alegrias...
Anjo bendito que me refugias
Nas tuas asas contra a sina irada! [...].
(SOUZA, 2009, p. 45).

Introdução

Durante muito tempo a história oficial produzida no Rio Grande do Norte que se debruçou sobre os oitocentos deu ênfase a sujeitos das altas esferas do poder trazendo a figura dos “grandes homens” e suas ações nos campos político e econômico. Em contra-

partida, grupos inteiros ficaram de fora desses estudos entre os quais negros, índios e trabalhadores pobres livres que eram apenas mencionados, sendo na maioria das vezes desqualificados, invisibilizados e anulados das narrativas ditas oficiais.

Em relação às mulheres isso não foi diferente e só bastante recentemente é que vemos trabalhos sobre a temática se efetivarem, graças ao empenho de pesquisadores e pesquisadoras filiados a grupos de pesquisa que vêm trazendo do limbo a figura de mulheres do passado, sobretudo a trajetória de escritoras, professoras, artistas e intelectuais dos oitocentos. Esse movimento foi possível graças à abertura proporcionada pelos estudos culturais, mas também por causa das lutas feministas ao longo da história, corroborando com o que a historiadora Michelle Perrot afirmou: “o desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e à libertação” (PERROT, 2015, p. 15).

Nesse sentido, o texto que apresentamos por ora busca embasar-se nessas reflexões e tem como objetivo analisar as representações que foram produzidas sobre as mulheres da família Castriciano de Souza, utilizando como fontes o livro *Memórias* (1975) de Eloy de Souza, a Nota escrita por Henrique Castriciano para a segunda edição do *Horto* (1911), e a biografia *Vida Breve de Auta de Souza* (1961) escrita por Câmara Cascudo. Além dessas referências, também utilizamos a documentação da Massa falida da Casa Comercial Paula Eloy & CIA. Ao darmos visibilidade às mulheres da família Castriciano de Souza é possível perceber que embora elas tivessem vivido imersas em uma cultura rural, católica e patriarcal nos oitocentos, suas trajetórias contrariam algumas imagens formuladas por cronistas e viajantes de que as mulheres da Casa-Grande eram meras vítimas passivas do domínio masculino.

Nossa pesquisa vem ampliar o conhecimento historiográfico do Rio Grande do Norte a partir do viés da história das mulheres. A exemplo da senhora Silvina de Paula Rodrigues, a avó materna de Auta de Souza, Henrique Castriciano e Eloy de Souza, as mulheres de famílias abastadas estiveram às voltas atuando em posições de mando e exercendo liderança no ambiente doméstico, sobretudo em relação aos filhos, netos e escravos.

No entanto, as vidas dessas mulheres também foram envolvidas num silenciamento pelos estudos clássicos sobre a história do Rio Grande do Norte, entre eles, os de Câmara Cascudo, ocultamento este que se estendeu em outras obras mais recentes tais como: (MONTEIRO, 2007; SUASSUNA; MARIZ, 2005) as quais são utilizadas como material didático por alguns professores nas escolas de ensino básico. É importante discutir em sala de aula sobre a trajetória de outros sujeitos, permitindo que os estudantes reconheçam esse passado como resultado das ações empreendidas por homens e por mulheres e, assim, se percebam também enquanto construtores da história.

Questões de método, recortes e fontes

No nosso estudo buscamos entender como no esforço de construção de uma memória para a família Castriciano de Souza, cujos representantes mais destacados foram os intelectuais Auta de Souza (1876-1901), Henrique Castriciano (1874-1947) e Eloy de Souza (1873-1959), processou-se representações sobre as mulheres desse grupo familiar. Por representações, utilizamos a definição tal qual pensada por Denise Jodelet, para quem representar ou se representar tem a ver com a forma de como um sujeito se reporta a um objeto, como o pensa, como o vê (JODELET, 2001).

Dessa forma, pensar numa representação para as mulheres dessa família é pensar numa imagem aristocrática produzida por escritores homens e que se estendeu inclusive para a poeta Auta de Souza que no seu tempo ousou se fazer escritora na imprensa de seu estado e para além deste.¹ É também pensar em espaços delimitados, em normas de conduta e em valores tidos como ideais a serem seguidos pelas mulheres da elite, que se moviam entre as estruturas do patriarcado (SAFFIOTI, 2004). Todavia, dentro dessas estruturas havia margem de manobra por onde essas mulheres atuavam e se sobressaíam.

Para perceber a atuação dessas mulheres, utilizamos o mesmo método utilizado por Sidney Chalhoub (2003) nas análises dos escritos literários de Machado de Assis. Nesse sentido, analisaremos as obras citadas acima visando entender a imagem que Câmara Cascudo (1961), Henrique Castriciano (1910) e Eloy de Souza (1975) fizeram das mulheres em relação a outros entes da família. O método empregado por Chalhoub aproxima história e crítica literária tomando os romances e contos machadianos como objeto de análise, visualizando neles as transformações do período bem como o perfil da sociedade oitocentista de base aristocrática, escravista e paternalista em que os personagens viveram.

Sobre as obras utilizadas como fontes, observamos que, cada um de seus autores a seu modo, dispendeu esforços para a construção de uma determinada memória e proporcionou ainda a visualização de um contexto de dominação social através de uma situação familiar específica tal como os romances de Machado de Assis também o fizeram. Vale colocar que os textos

¹ É importante colocarmos que neste artigo não trataremos das representações que estes mesmos autores produziram sobre/para Auta de Souza. Para quem tiver interesse em aprofundar os estudos nessa questão indicamos os trabalhos de nossa autoria: (FARIAS, 2013, 2018, 2021).

destes autores que estão sendo tomados como fonte nesta pesquisa possuem historicidades distintas a saber: a de quando eles escreveram, ou seja, na primeira metade do século XX e o tempo em que os fatos narrados se passaram: as décadas de 1870, 1880 e 1890, momento de profundas mudanças para o Brasil nos campos econômico, político, social e cultural.

**Sinhá-donas: Dindinha, Tata – Cosma,
Chiquinha, Cordina, Zulina
e Henriqueta Leopoldina**

Tal como dissemos anteriormente, durante muito tempo se acreditou que as mulheres abastadas do Brasil colonial e também imperial levavam uma vida oprimida e enclausura bem como acomodada no interior de suas casas e fazendas. Isso se deve, em grande medida, aos escritos de cronistas e viajantes que por aqui passaram relatando, seja através da escrita ou através do desenho, suas impressões da realidade de então. Entre eles, destacamos o português Henry Koster (1793-1820) e os franceses Charles Expilly (1814-1886) e Jean Baptist Debret (1768-1848).

Anos mais tarde estudiosos da história e da cultura do Brasil, tais como o pernambucano Gilberto Freyre, se debruçaram sobre essas narrativas tornando essas imagens hegemônicas, sendo reforçadas em alcunhas tais como: “[...] gordas, moles, criavam papada [...]”, “[...] com ar de velhas [...]” (FREYRE, 1998, p. 347). Sobre as mulheres oitocentistas Gilberto Freyre escreveu ainda:

[...] não se queria ouvir a voz na sala, entre conversas de homem, a não ser pedindo vestido novo, cantando modinha, rezando pelos homens; quase nunca aconselhando ou sugerindo o que quer que fosse de menos doméstico, de menos gracioso, de menos gentil; quase nunca metendo-se em assuntos de homem (FREYRE, 2004, p. 224).

No entanto já há algum tempo que as mulheres do passado pertencentes à elite vêm recebendo uma maior atenção por parte dos estudiosos e estudiosas, os quais demonstram que mesmo havendo limitações impostas pela cultura patriarcal vigente, e alguns privilégios próprios do grupo a que pertenciam, em nada suas vidas eram tranquilas e sedentárias (MALUF, 1995; SILVA, 2017; SETTE, 2005). Gilberto Freyre (1998) salienta que as sinhá-donas eram todas as moças de família patriarcal que ascendiam ao status de mulher casada momento em que deixavam de ser sinhá-moças e assumiam a administração da casa e a criação dos filhos. Inclusive, o escritor pernambucano Mário Sette no romance *Senhora de Engenho* (2005) tratou da realidade das mulheres casadas em seus engenhos a partir da personagem Dona Ignacinha que era casada com um importante senhor de engenho de Pernambuco. Assim ele escreveu:

-Olhe minha filha, vá mais Betânia. Ela lhe mostra tudo direitinho viu? *Eu não vou também por causa de minha lida*. De manhã é um aferventado de coisas... Repare: aquela meninada vem buscar leite. No pátio, punhado de crianças, filhas dos moradores, traziam vasilhaes para encher de leite, as sobras das vacas, dadas caritativamente pela bondosa senhora (SETTE, 2005, p. 77, grifos nossos).

Conforme é sugerido acima o regime de trabalho diário na administração de seus lares era exaustivo, exigindo delas iniciativa e ação no âmbito de uma rotina de trabalho bastante onerosa. Nesse sentido, neste texto buscamos trazer para este campo um caso em particular: as mulheres da família Castriciano de Souza (avós e mães) que tal como as demais mulheres enfatizadas nas pesquisas acima citadas foram mulheres de seu tempo e que se moveram dentro dos limites da domesticidade, mas cujos reflexos dessas mesmas ações excediam em muito esses mesmos recortes, de-

monstrando que a vida das matronas estavam atreladas a atividades de expressiva significação social. Exemplo disso foram as experiências da senhora Silvina de Paula Rodrigues (1828-1908), a avó materna dos Castriciano de Souza, ou simplesmente Dindinha, como era comumente chamada segundo Eloy de Souza (1975) e Câmara Cascudo (1961).

Sobre Dindinha o que encontramos em nossas pesquisas foram breves menções nos textos que deram destaque aos seus netos: Auta de Souza, Henrique Castriciano e Eloy de Souza. Coube ao cordelista Mané Berdadeiro a importante iniciativa de escrever o cordel *A avó com a saia de merinó: a poética história de Dindinha* (2017) trazendo-a para o centro de sua narrativa, enfatizando pontos importantes de sua vida para prestar, assim, uma merecida homenagem à matriarca dos (re) conhecidos intelectuais do Rio Grande do Norte.

Nas narrativas de Câmara Cascudo a distinta senhora aparece sempre enquanto um modelo de resignação e obediência ao marido. A este Dindinha dava sopa no jantar perguntando-lhe sobre o andamento dos negócios, mas sempre de forma acanhada para não parecer invasão à privacidade do esposo, o influente comerciante Francisco de Paula Rodrigues, que as crianças chamavam de vovô Paula. Nas falas de seu neto Eloy de Souza, Dindinha correspondia a um ideal de mulher muito louvado pela hierarquia da casa-grande, acordando cedo, preparando tudo para o novo dia, o café da manhã do marido e dos netos, observando a colheita das frutas pelos escravos para a venda, cuidados que se redobravam na ausência do senhor Paula (FARIAS, 2013, 2018).

Além disso, Dindinha se esmerava trabalhando para bem receber os convidados do esposo que iam até a sua casa para tratar de negócios (SOUZA, 1975). Vale destacar que as ações da distinta senhora, con-

forme atesta Eloy de Souza, se davam sem romper com submissão ao marido Francisco de Paula Rodrigues, sem levantar a voz em nenhuma circunstância e sem nunca dar ordens, nem mesmo aos escravos. Mesmo após o casamento oficial, Dindinha continuou vestindo-se de forma sóbria e discreta conforme afirmou o neto Eloy (SOUZA, 1975). Possivelmente, o vestir-se de forma mais neutra da senhora fosse também um traço próprio das mulheres sertanejas conforme observou Miridan Falci (2013).

Segundo Cascudo, Dindinha foi uma mulher simples oriunda da cidade de Goiana, em Pernambuco (CASCUDO, 1961). De temperamento manso, tímida e doce, esteve ao lado do marido até o momento de sua morte em 29 de outubro de 1888, quando então ficou viúva. Dindinha ocupava uma posição fundamental na estrutura da família, certamente porque atuava na manutenção da ordem doméstica, mas ao contrário do que Cascudo e Eloy escreveram sobre ela, não observamos Dindinha sendo tão somente subordinada, ela foi o pilar sobre o qual a família se estruturou, sobretudo após a morte da filha em 1878, do genro em 1881 e finalmente de seu marido em 1888, quando ficou sob sua responsabilidade a guarda de cinco crianças órfãs.

Foi ainda Dindinha, a “querida avozinha” que merecia obter a santidade segundo Eloy por ela ter dedicado todos os anos de sua vida aos familiares enfermos, vendo-os morrer progressivamente, cuidando com dedicação e um saber que excedia o dos médicos (SOUZA, 1975). Tanta dedicação e afeto dispendidos por ela obteve também o reconhecimento da neta Auta de Souza no poema *A minha avó*, o qual trouxemos como epígrafe para este texto. No poema de Auta podemos ver atributos que reforçam o lugar de centralidade de Dindinha em relação à afeti-

vidade da poeta. São eles: “Velhinha amada”, “alma sagrada”, “raio de sol dos primeiros dias”, “anjo benedito”, “Rio onde correm minhas alegrias”.

Tal como muitas das mulheres ricas de sua época, Dindinha era analfabeta indiciando assim o sistema educacional precário do Império brasileiro. Muitas mulheres da época deixavam o fato expresso em documentos, “pedindo ao tabelião que assinasse, a seu rogo, “por não saber ler nem escrever”” (FALCI, 2013, p. 252). Dindinha por sua vez, por não poder exprimir-se por escrito, passou uma procuração para o advogado Dr. Francisco de Paula Sales para que ele pudesse advogar pelos bens dos seus netos no momento em que foi declarada a falência da empresa da família. Em procuração datada de 06 de agosto de 1891 é colocado:

[...]. Saibam, quantos este público instrumento de procuração bastante virem, que no ano do Nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e noventa e um, aos seis de agosto nesta cidade do Recife em meu cartório a rua 15 de Novembro nº 42 perante mim compareceu como outorgante D. Silvina de Paula Rodrigues como tutora de seus netos menores Eloy, Henrique, Auta, João Cândio e Irineu já falecido conhecida de mim e das testemunhas abaixo assignadas dou fé. E perante elas disse: Que pela presente, constitua seu procurador no Estado do Rio Grande do Norte ao advogado Dr. Francisco de Paula Sales a quem confere poderes especiais para defender os interesses dos ditos seus netos tutelados na falência da Firma Paula Eloy & Cia do Rio Grande do Norte podendo requerer e negociar tudo quanto for a bem dos mesmos menores, comparecendo às reuniões de credores, votando na concordata, aceitando-a ou denegando-a, procedendo em tudo como se a outorgante presente fosse que para o dito fim lhe concede todos os poderes em direito [...]. (Documentação da massa falida da *Casa comercial Paula Eloy & CIA*, caderno 1).

Além de ser analfabeta tal como muitas mulheres da época e de não ter sido alfabetizada por vontade própria conforme atestado por Eloy, Dindinha também não se deixou fotografar pois acreditava que a alma se perdia quando a fisionomia era reproduzida pela máquina ou pelo desenho (CASCUDO, 1961). Cascudo reforça que esse pensamento da senhora Dindinha estava ligado à sua origem, que ele identificou como sendo a “velha raça”. Dindinha era chamada de mulatinha, escura e mais outros tantos adjetivos que recebeu, sobretudo do neto Eloy, o que sinaliza para a sua origem racial ligada aos negros e aos índios da região de pernambucana.

Embora firme em suas ações, a afetuosidade se fazia presente no cotidiano da casa familiar. Dindinha também é descrita como presente nos divertimentos dos netos, sobretudo nos de Auta quando esta brincava de dona de casa, processo este de produção dos gêneros que foi chamado por Peter Berger e Thomas Luckmann (BERGER; LUCKMAN, 1985) de socialização primária, a qual se dá ainda na infância. Pierre Bourdieu por sua vez, observou que este processo estimula desigualdades entre meninos e meninas, diferenciando-os, impulsionando os meninos à aquisição de habilidades para executar atividades de comando e por isso a maioria das brincadeiras de meninos serem fora de casa. Já às meninas são apresentadas uma série de brincadeiras ligadas ao mundo doméstico, entre elas, o brincar de boneca e o brincar de dona de casa (BOURDIEU, 2007).

Eloy salientou que Dindinha levava os netos para passear nas fazendas do marido no interior do Rio Grande do Norte, dedicando horas na cozinha fritando pastéis no Natal, fazendo pão-de-ló, doces e bolos e assando o carneiro nas festas de São João (SOUZA, 1975). Dentro desta perspectiva de conferir atributos

positivos à imagem formada para a avó, Eloy afirmou também que mesmo analfabeta foi ela que estimulou os netos desde a infância a seguir dentro de uma formação cultural católica através das práticas da oração, da caridade e ajuda aos mais necessitados e os incentivou a investir na educação formal.

Foi Dindinha que orientou os netos para que prosseguissem na vida escolar se esmerando em acompanhar de perto a educação deles que se fazia em colégios de Recife. Na autobiografia da escritora cearamirinense Magdalena Antunes é narrado um encontro interessante a bordo do Navio Una, encontro este que a memorialista registrou ter sido em 1891 ano este em que seus pais a levaram para se matricular num colégio interno em Recife, tal como Auta de Souza, que no Colégio São Vicente de Paulo já estudava desde 1888 (GOMES, 2013). Assim Magdalena escreveu:

Passamos quase dois dias em Cabedelo. A bordo minha mãe fez amizade com uma simpática senhora, a dona Silvina, de trato agradável e bem educada. *Tenho vaga recordação de seu físico que hoje se me afigura pequenino e esguio.* Guardo, porém, nítido o sentimento de uma bondade que jamais se apagou de minha imaginação. Insensivelmente aproximava-me dela que me recordava a tia Melânia. O respeito à velhice e admiração pelas pessoas modestas e boas se iniciavam para fazer parte da minha natureza. Em conversa com minha mãe a dona Silvina contou-lhe algo de sua vida. Morreu-lhe a única filha deixando cinco crianças entre as quais uma menina. Ela fora encarregada de guiá-las pelo resto da vida. Os meninos estudavam em Recife e a menina no Colégio da Estância, onde era conhecida pelo nome de “lírio do colégio”, tal sua angelical conduta e aplicação aos estudos. Eu escutava aquela história pesarosa por não conhecer a “menina lírio”. Mais tarde, no camarote, pedi a minha mãe que me pusesse no Colégio da Estância em vez de no outro. Queria ser um lírio também, Ela, porém, respondeu-me – Não! O teu colégio é

o São José, o colégio da dona Yayá. Estava escrito: Lírio – Auta de Souza. Eu seria apenas a haste espinhosa de planta rasteira. (ANTUNES, 2003, p. 56-57, grifos nossos).

Certamente esse encontro de Silvina com a família Antunes de Ceará-mirim aconteceu em uma das idas de Dindinha a Recife que nesta cidade ia tratar de saber do andamento dos estudos de seus netos pois, mesmo sendo ela analfabeta, era ela quem agenciava a vida das quatro crianças. Vale ressaltar que o irmão mais novo já havia falecido em 1887 em decorrência da explosão de um candeeiro que o carbonizou. Após a menina Auta de Souza ser diagnosticada com tuberculose aos 14 anos de idade todos regressaram para o Rio Grande do Norte se instalando em Macaíba (GOMES, 2013).

Segundo Cascudo, a partir dos escritos feitos por Eloy de Souza, Dindinha era fisicamente “uma criaturinha pequena, fraca, morena, cabelo emaranhado”. (CASCUDO, 1961, p. 28). De corpo franzino e baixa estatura certamente ela era tal como observou Magdalena Antunes ao dar realce à aparência da avó dos Castriciano. Todavia, fraca certamente ela não foi como afirmou Câmara Cascudo e Eloy de Souza afinal, tomar as rédeas de sua família exigiu dela, acima de tudo, coragem que a fez suportar tantas dificuldades e perdas ao longo da vida. Ainda segundo Câmara Cascudo:

Silvina jamais possuiu o conhecimento alheio, agenciado, ensinado, imóvel dos livros. Todas as soluções foram resultados de elaborações personalíssimas de sua lógica. Era cultura mas cultura tradicional, popular, milenar, transmitida pela oralidade, bom-senso que independe das lógicas sucessivas que cada século consagra em sua dialética oficial. Coube-lhe a tarefa de educar cinco netos, todos poetas e dois chegaram ao legislativo e ao Executivo; [...] (CASCUDO, 1961, p. 28).

Acima, vemos que Cascudo deu realce a algumas experiências que poderiam ser vistas como negativas, sobretudo em relação à cultura popular e a oralidade. Todavia ele, juntamente com Eloy e Henrique, ressaltou e valorizou em suas narrativas algo de excepcional em Dindinha: afinal, não é qualquer analfabeta que cria poetas e políticos. O fato é que foi a senhora Dona Silvina, mestiça da cidade de Goiana, analfabeta, de origem humilde, de tradições culturais e religiosas populares que ficou a cargo da criação dos cinco netos órfãos após a morte de sua filha Henriqueta Leopoldina, do genro Eloy Castriciano e mais tarde do marido Francisco de Paula Rodrigues.

Sendo assim, dentro daquela estrutura familiar, ela passou a exercer sozinha a posição de poder dentro do seu lar, fazendo-se mais respeitada e obedecida do que antes pelos netos, escravos e empregados. Tal como afirmou Michelle Perrot:

As mulheres do século XIX [...] não foram somente vítimas ou sujeitos passivos. Utilizando os espaços e as tarefas que lhes eram deixados ou confiados, elas elaboraram, às vezes, contrapoderes que podiam subverter os papéis aparentes. Há abundantes imagens de mulheres resplandescentes, de avós reinando sobre sua linhagem [...] (PERROT, 2005, p. 273).

Acreditamos que Dindinha foi uma dessas mulheres do século XIX que reinou sobre sua família tal como enfatizou a historiadora. Devido às circunstâncias que incidiram sobre a sua vida, a senhora precisou se adaptar de forma rápida às novas configurações que se apresentavam. No entanto, a maioria das trajetórias de mulheres do passado não ficaram conhecidas, seja porque não deixaram registros de suas vidas ou porque esses registros, se existiram, tiveram o acesso público vetado pelos familiares, fato que as legaram ao silêncio da história.

Dindinha aparece como uma transgressão dentro do cenário da casa-grande que foi desenhado por Gilberto Freyre (1998) haja vista que não era comum uma mulher de origem pobre adquirir poder e que mesmo dentro do seu “silêncio” foi basilar na vida de seus descendentes. Ao nosso ver, Dindinha foi uma transgressão dentro daquela sociedade, haja vista que não era comum pessoas advindas dos mesmos estratos sociais que ela adquirirem projeção e subir na hierarquia de uma sociedade elitista, racista e excludente. A rigor, Dindinha possuía origem desconhecida, mas por seu fenótipo era identificada como descendente de negros e/ou de índios, conforme já salientamos anteriormente (FARIAS, 2013, 2018).

Como indício das ações administrativas de Dindinha no espaço doméstico está a sua atuação sobre os empregados e escravos da chácara. Estes últimos saíam pelas ruas do arraial em Recife vendendo frutas, os bolos e doces que ela preparava, eram os chamados escravos de ganho (DIAS, 1995). Vale ressaltar que a família passou por problemas financeiros com o declínio da Firma Paula Eloy & CIA que tinha sede em Macaíba. Segundo Miridan Falci, algumas mulheres nesse momento, viúvas ou de uma elite empobrecida, faziam doces e outras atividades visando ajudar no sustento dos filhos (FALCI, 2013). Nesse sentido, acreditamos que como forma de ajudar nas despesas da casa a senhora Silvina se valeu desse recurso. Conforme nos diz Eloy:

Dindinha, todas as manhãs, depois da colheita das frutas, arrumava os taboleiros que eram carregados na cabeça por João, Brasileiro e José. Quando regressavam, ela lhes tomava as contas, dispondo-as em tulhas verticais de moedas de cobre, segundo a taboada daquele tempo: selo, pataca e cruzado (SOUZA, 1975, p. 11).

E na citação abaixo Eloy deixou bastante claro que dentro do ambiente doméstico dos Castriciano de Souza não havia tanta harmonia entre senhores e escravos como sugere em maior parte de sua memoria-lística. O sumiço do dinheiro da vendagem das frutas da chácara demonstra que havia contendas que eram resolvidas pelos senhores castigando seus serviçais. A violência física conforme podemos observar era utilizada pelos senhores como forma de corrigir o que avaliavam como mal feito. Na passagem abaixo, Dindinha deixou de lado a pretensa submissão e docilidade que lhe era peculiar e puniu o neto por ele ter mentido para salvar o escravo. Vejamos:

Certa vez, desapareceu uma tulhazinha, de um selo, 240 réis. Dindinha perguntou quem havia tirado. *Eu vi que tinha sido João e para salvá-lo apresentei-me como o autor da subtração.* O inquérito sumário denunciou-me e, por isto, apanhei seis bolos. Fiquei indignado. Passei todo o restante do dia sem falar com Dindinha. No dia seguinte, quinta-feira, ela foi ao Recife e, de lá voltando, chamou-me e disse as seguintes palavras: - Você ficou zangado comigo por eu ter dado uns bolos injustamente. Você apanhou porque mentiu e um homem não deve mentir em circunstância alguma. Trouxe-lhe este pequeno relógio como prêmio à sua boa ação!... (SOUZA, 1975, p. 11, grifos nossos).

O fato de Eloy ter colocado que houve a necessidade de um salvamento já denota que no ambiente doméstico havia punição contra os escravos e que Silvina tinha plenos poderes para castigá-los. Mesmo possuindo a mesma origem racial dos trabalhadores escravizados, juridicamente estavam em posições diferenciadas, afinal ela era a senhora da casa e João seu serviçal. Outra cena em que podemos visualizar uma aparente harmonia no espaço doméstico da casa senhorial é a reproduzida pelo desenhis-

ta francês Jean-Baptist Debret (1768-1848) em seu quadro *Uma senhora brasileira em seu lar*.

Na imagem, que é facilmente encontrada na internet por aqueles que tiverem interesse em conhecê-la, a senhora e a sinhá-moça se dedicam respectivamente à costura e ao aprendizado das primeiras letras. A senhora e a menina estão no centro da imagem, enquanto as escravas que também estão costurando aparecem margeando as mulheres brancas. Há também crianças negras brincando ao chão e um menino negro serve uma bebida para a sua senhora. Em sua pintura Debret retratou uma pretensa harmonia entre senhoras e escravos, todavia, um símbolo da autoridade passa-se despercebido ao expectador desatendo: uma chibata que pende do cesto de costura e que se encontra de fácil alcance da senhora. É possível que este objeto fosse movido pela senhora contra qualquer um dos escravos que, desatento ou por vontade, subvertesse a ordem estabelecida por ela (FARIAS, 2013, 2018).

A cena produzida por Debret se assemelha com a cena descrita por Eloy de Souza, uma vez que Dindinha, embora aparentemente mansa e submissa conforme é exaustivamente descrita nas narrativas aqui salientadas, tinha autoridade para castigar o escravo João pelo sumiço do dinheiro. Como o seu neto assumiu a culpa, foi ele que recebeu os bolos na mão, agressão que ela tentou posteriormente reparar presenteando o neto injustiçado com um relógio.

Outras mulheres da família também demonstraram o mesmo perfil de Dindinha no que tange às ações administrativas do lar. Além dela, os Castriciano de Souza ainda tiveram outra avó por parte do pai Eloy Castriciano, de nome Cosma que era casada com Félix do Potengi Pequeno. Tal como Dindinha, a origem racial de Cosma é uma incógnita, mas cogitamos a partir

dos nossos estudos que ela também foi remanescente índia, negra ou mestiça. Conforme Câmara Cascudo (1961), Cosma teve que observar os namoros do marido de forma resignada, evitando conflitos chegando inclusive a criar filhos dele com outras mulheres junto aos filhos naturais do casal.

Félix do Potengi Pequeno, marido de Cosma e avô paterno dos Castriciano de Souza, se tornou célebre pela atividade de vaqueiro e posteriormente de administrador das fazendas de seu sogro, mas também por suas aventuras extra-conjugais (CASCUDO, 1961). Vemos nessas posturas da esposa em relação ao marido um exemplo de violência simbólica tal como pensado por Pierre Bourdieu, haja vista que esta forma de violência se institui intermediada pela adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (BOURDIEU, 2007).

As mulheres na narrativa de Eloy e de Cascudo aceitam os relacionamentos extraconjugais dos maridos, comportamento respaldado pela ordem social estabelecida, haja vista que uma mulher não deveria sobrepor-se ao homem, pois tal como instituído pela dominação masculina, uma mulher deve se sentir diminuída na mesma medida em que o homem fosse diminuído. Nesse sentido, dentro da lógica patriarcal, o adultério praticado pelo homem era algo naturalizado, ou seja, fazia parte da própria cultura em que estes indivíduos estavam inseridos tal como é visualizado no romance *Helena* (2002) de Machado de Assis.

Em relação a isso, Bourdieu, observou também que esse privilégio masculino engendra em si mesmo uma cilada, pois impõe ao homem o dever de afirmar sua virilidade (BOURDIEU, 2007). Para Bourdieu a virilidade deve ser “entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate ao exercício da violência (sobretudo em caso

de vingança), é, acima de tudo uma *carga*” (BOURDIEU, 2007, p. 64). Conforme nos diz Gilberto Freyre, não era nenhum orgulho para a família patriarcal terem filhos “donzelões” e “maricas”. O que sempre se valorizou foi o menino “que cedo estivesse metido com raparigas [...]. Deflorador de mocinhas. E que não tardasse em emprenhar negras” (FREYRE, 1998, p. 372).

Tal como a condição dos demais dependentes, a condição feminina era de submissão à autoridade que emanava da figura do patriarca, que se valia do direito de controlar a vida da esposa, da(s) amante(s) e, também, das filhas mulheres (FILGUEIRA, 2011). Sendo assim, a infidelidade do homem era comum e tornava-se prova cabal de sua virilidade. A única dentre as mulheres que Eloy de Souza narrou que não passou por um caso de traição por parte do marido foi sua mãe, a senhora Henriqueta Leopoldina de Paula Rodrigues (SOUZA, 1975). O pai dos Castriciano nas narrativas aparece enquanto homem íntegro, trabalhador, apaixonado pela esposa e devotado à família. Tanto é que na perspectiva do filho, após a morte da esposa, o senhor Eloy Castriciano de Souza não se casou novamente como era comum, mas se entregou à política negligenciando a própria saúde, o que o fez adoecer e falecer logo em seguida.

Eloy de Souza lembra ainda da avó Cosma que viveu resignada, vitimada pelo reumatismo (SOUZA, 1975). A tia Chiquinha, irmã de Félix, tinha o humor volúvel dependendo da enxaqueca que a acompanhava. Mesmo entrevada pelo reumatismo, de sua cadeira fiscalizava o movimento da casa, gostava de ler, versejava e praticava a caridade (SOUZA, 1975). Já sobre as tias paternas Zulina e Cordina, Eloy nada descreveu, mas é provável que não tenham se diferenciado das demais mulheres descritas por ele.

Outra figura nesse cenário de mulheres da família foi Henriqueta Leopoldina de Paula Rodrigues, a mãe dos Castriciano de Souza. Com exceção do fato de ser mestiça, dentro da rígida hierarquia social do Nordeste patriarcal, Henriqueta configurava-se como modelo ideal de mulher por ser filha de fazendeiro, herdeira de escravos, gado, imóveis e terras. Embora tenham tido pouco convívio com a mãe, ela é descrita como sendo uma mulher sempre bonita e arrumada às modas da época e com muitas amigas em Macaíba. Fisicamente foi assim descrita: “A pele do rosto era cor de jambo e os cabelos longos e cacheados” (SOUZA, 1975, p. 10).

Henriqueta aparece na narrativa do filho sempre bastante compreensiva, tolerante, de esmerada educação e de postura corporal submissa. Câmara Cascudo por sua vez endossou: “sinhá-moça de vinte anos incompletos, de prendas domésticas, lida em livros, morena côr de jambo, pele macia como cambraia, olhos submissos” (CASCUDO, 1961, p. 29). Pierre Bourdieu salienta que a dominação masculina institui que as mulheres precisam ser: “femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas” (BOURDIEU, 2007, p. 82).

Segundo Gilberto Freyre, o comportamento das meninas e moças de família patriarcal era alvo de constante vigilância, sendo valorizadas aquelas meninas que desde tenra idade transparecessem medo e timidez. Odiava-se as malcriadas, respondonas e com espírito inventivo. As moças precisavam ostentar o “ar humilde que as filhas de Maria ainda conservam nas procissões e nos exercícios devotos da Semana Santa, as meninas de outrora conservam o ano inteiro” (FREYRE, 1998, p. 421). Em outro texto o sociólogo colocou:

Docilidade e acanhamento eram a principal graça de uma sinhazinha. A menina aprendia a ser tímida ou, pelo menos, a mostrar-se tímida diante dos estranhos, como se aprendesse uma arte. A moça brasileira [...] tornava-se por vezes mestra dessa delicadíssima arte, a timidez (FREYRE, 2008, p. 96).

Henriqueta também era mestiça conforme podemos observar na expressão “morena côr de jambo” utilizada por Eloy e por Cascudo, termos estes que também são utilizados por eles para se referir a Auta de Souza. Em meio a uma sociedade miscigenada, o branqueamento das famílias era apreciado e Henriqueta trazia no corpo as marcas da miscigenação racial (FARIAS, 2013, 2018). Nesse sentido, acreditamos que o fato de ser mestiça talvez tenha pesado contra ela no momento de estabelecer o seu matrimônio. Nossa suspeita recai quando pensamos no fato de Henriqueta só vir a casar com vinte anos, quando o ideal era que uma moça nordestina se casasse por volta dos quinze ou antes disso (FALCI, 2013). Sobre esse dado Gilberto Freyre colocou: “Foi geral, no Brasil, o costume de as mulheres casarem cedo. Aos doze, treze, quatorze anos. Com filha solteira de quinze anos dentro de casa já começavam os pais a se inquietar vinte anos, estava a moça solteirona” (FREYRE, 1998, p. 346).

Além disso, em meio a um contexto em que o marido nem sempre seria o desejado pela moça, Eloy de Souza, mestiço e dez anos mais velho, surge enquanto o escolhido pelo pai de Henriqueta uma vez que ele era um dos prósperos sócios da Firma Paula Eloy & Cia. Sendo assim, acreditamos que o enlace matrimonial entre Henriqueta e Eloy foi arranjado refletindo a época em que os casamentos se estabeleciam por questões de compromisso entre famílias muito mais do que por um sentimento estreitado entre os noivos (FALCI, 2013).

De fato, Henriqueta era uma jovem abastada e que como outras moças de mesma condição que ela deixou um vasto patrimônio para os seus filhos que posteriormente à sua morte e à de seu marido, bem como à de seu pai, foi dilapidado devido à má administração dos bens dos herdeiros que ficou sob a responsabilidade dos sócios da empresa *Paula Eloy & CIA*. A mãe dos Castriciano de Souza morreu a 29 de junho de 1879, um ano e poucos meses depois do nascimento do quinto e último filho, momento em que a senhora possuía 27 anos de idade. A trajetória de Henriqueta é alusiva para percebermos que, tal como ela, outras moças da época também morreram jovens vitimadas pela gestação sucessiva de muitos filhos ou após a primeira gestação. Sobre isso escreveu Gilberto Freyre:

Um fato triste é que muitas noivas de quinze anos morriam logo depois de casadas. Meninas. Quase que como no dia da primeira comunhão. [...] Morriam de parto. [...]. Sem tempo de criarem nem o primeiro filho. Sem provarem o gosto de ninar uma criança de verdade em vez dos bebês de pano, feitos pelas negras de restos de vestidos (FREYRE, 1998, p. 349).

Segundo Simone de Beauvoir (2009) homens e mulheres são consumidos pela espécie em decorrência do processo reprodutivo, todavia, são as mulheres que sofrem mais os seus efeitos. Henriqueta aparece na reiteração dos seus comentadores como uma mulher submissa, investida de amor maternal, temente a Deus e que morreu cedo vitimada pela tuberculose que incidiu sobre seu corpo já debilitado devido o ciclo de reprodução a que se submeteu. Tanto Henriqueta, quanto as outras mulheres de sua família, dentro da construção social das relações de parentesco e de casamento, figuravam enquanto objetos de negociação variando segundo os interesses da dominação masculina.

Como já colocado, durante toda a vida infantil e adulta, Auta e seus irmãos conviveram com escravos e trabalhadores pobres que lhes prestavam serviços na chácara do Recife e em Macaíba. Tais escravos eram propriedades do senhor Francisco de Paula Rodrigues. A partir da Memorialística de Eloy de Souza e da biografia escrita por Câmara Cascudo, identificamos alguns nomes que aparecem executando atividades de ajuda aos seus senhores: Rita, Sabino, Ambrósio, Felipe, João, Brasiliano, José e Luis (FARIAS, 2013, 2018). Escravos estes que são descritos como sendo de grande confiança de Dona Silvina e que a ajudavam nas atividades do dia-a-dia. Entre eles enfatizamos a escrava Rita, negra já alforriada e que quando sua senhora precisava se ausentar e ir até Macaíba ela se encarregava de cuidar de tudo.

Eloy relata em sua memorialística que aos cinco anos viajou com sua mãe para o Recife aproveitando para cortar o cabelo:

Ao voltar para Macaíba, aproveitei, certa manhã, a ausência de minha mãe e chamei três escravos. Manobrei desastrosamente a tesoura na cabeça daquelas criaturas passivas e mudas, numa humilhação que era o medo da criança arvorada em senhor do seu corpo e vontade. As cabeças daqueles pobres sem vontade ficaram deformadas, e a deformação os tornou ridículos e vítimas das vaias de outros escravos. Eu era tão inocente e tão sensível, que a tristeza daquele espetáculo comoveu-me até as lágrimas. Minha mãe chegou no momento final da dramática situação e, informada da ocorrência, abraçou-me e foi com alegria que me disse: - Meu filho, você está perdoado. Eles perdoaram você porque você chorou! Exclamou: - Como meu filho é bom! (SOUZA, 1975, p. 17).

A narrativa de Eloy se assemelha bastante com a de Brás Cubas (ASSIS, 2007). Ambos escreveram de um lugar de fala comum, ou seja, ambos pertenciam

ao mesmo estrato social e, de tal forma, suas visões de mundo eram bastante próximas. Em suas escritas os escravos existiam para servi-los e serem alvo de suas vontades de forma que não cogitavam de forma alguma a considerar a vontade ou o sentimento do outro, pondo os seus caprichos em primeiro lugar. Vejamos:

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino-diabo” [...], confessa o herói das Memórias Póstumas de Brás Cubas. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito com a travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. Prudêncio, um muleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-o, dava-lhe mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo - mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um - “ai, nhonhô” - ao que eu retorquia: - “Cala a boca, besta!” - Esconder os chapéus das visitas, deitar rabos de papel a pessoas graves, puxar pelo rabicho das cabeleiras, dar beliscões nos braços das matronas, e outras muitas façanhas deste jaez, eram mostras de um gênio indócil, mas devo crer que eram também expressões de um espírito robusto, porque meu pai tinha-me em grande admiração; e as vezes me repreendia, à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos (ASSIS, 2007, p. 24).

Nesse sentido, nas duas citações acima, percebemos a ação de dois meninos que, a despeito da pouca idade, já tinham ciência dos poderes de mando que tinham sobre os seus subalternos. Realidade esta que também foi descrita por Freyre quando ele se referiu aos “meninos-diabo” do tempo da escravidão” (FREYRE, 1998, p. 370). Ambos submetem os escravos aos seus desejos e para tal ainda contam com a aceita-

ção e apoio dos pais, reforçando assim o sentimento aristocrático em relação aos seus dependentes.

Nesse sentido, a partir dos escritos aqui analisados, os caminhos pelos quais as mulheres deveriam ganhar visibilidade eram associados ao mundo doméstico e da subserviência (ROSALDO; LAMPHERE, 1979). Questionando essa ideia e reivindicando abertura dos espaços públicos para as mulheres, Michele Perrot afirmou que nos oitocentos “a mulher foi criada para a família e para as coisas domésticas. Mãe e dona de casa, esta é a sua vocação, e nesse caso ela é benéfica para a sociedade” (PERROT, 1998, p. 9). Nesse sentido, apoiar as atitudes dos filhos fazia parte do repertório do que era ser uma “boa mãe” para aquele grupo social dentro desse recorte de tempo.

Simone de Beauvoir (2009), afirmou que é a sociedade engendrada pelo domínio masculino que forja aquilo que deva ser a mulher: perfil, comportamento e papéis que ela deve desempenhar para que seja aceita nos círculos sociais que os homens comandam, conforme tão bem resumido em sua frase canônica: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2009, p. 362). Dessa forma, a partir dos escritos dos autores tomados como fontes nessa pesquisa, acreditamos que Dindinha, Cosma, Cordina, Zulina e Henriqueta Leopoldina, pertencentes a uma família aristocrática do interior do Rio Grande do Norte também não fugiram a essa regra tão bem observada por Simone de Beauvoir.

No entanto, tomando-as como exemplo, acreditamos que as mulheres abastadas da casa-grande não foram apenas mulheres submissas e acomodadas tal como durante tanto tempo foi colocado pela historiografia ou que viveram abafadas dentro de um “isolamento árabe” como pontuou Gilberto Freyre (1998). Foram sim mulheres de seu tempo e como tal, tiveram

vivências peculiares àquilo que era esperado delas, sendo mães, esposas e administradoras do cotidiano de suas famílias, mas que por outra via também conseguiram obter poder e visibilidade se destacando no cenário de uma sociedade que se orientava por moldes patriarcais. A história dessas mulheres precisa ser (re)conhecida, afinal, tal como pensou Michelle Perrot (2015), matizar a trajetória de mulheres é levar em consideração que elas têm uma história da qual são sujeitos ativos.

Considerações finais

Como visto acima, nossa intenção foi refletir sobre a representação formulada para as mulheres da família Castriciano de Souza a partir dos escritos de três escritores ligados a elas: Câmara Cascudo, Eloy de Souza e Henrique Castriciano. Mulheres estas que estiveram diretamente ligadas ao seu próprio tempo, espaço e grupo social, mas distantes de serem meramente vítimas passivas do sistema patriarcal, ao contrário, se empenharam na produção e reprodução da vida a partir do trabalho doméstico que ainda hoje é lamentavelmente tão desvalorizado e não remunerado certamente por ele ser executado por mãos de mulher.

Foram mulheres cujas trajetórias ressoaram na vida de seus descendentes os quais, a partir do que escreveram, nos permitiram visualizar um cenário da cultura e da sociedade norte-riograndense do século XIX, inclusive fazendo um desenho das expectativas em relação às mulheres, exercício também realizado por Natalie Zamon Davis (1997) em relação a três mulheres do século XVII. Foram esposas, mães e administradoras de suas casas, que embora estivessem numa posição subordinada em relação aos seus pais e

maridos, já em relação aos escravos, agregados, filhos e netos ocupavam posição de domínio e de autoridade.

A trajetória dessas mulheres que são narradas por Henrique Castriciano, Câmara Cascudo e Eloy de Souza são tidas enquanto modelo de conduta feminina, em outra via, se contrapõe ao ideal de educação proposto por Henrique para as moças da elite na Escola Doméstica de Natal, instituição por ele fundada em 1914. Com exceção de Auta de Souza, nenhuma das mulheres da família frequentou a escola formal, mas para além disso, não podemos desconsiderar que a presença feminina na vida de Henrique foi bastante forte desde a sua infância. Após a morte de figuras masculinas de sua família (avô, pai e tios maternos), Henrique se viu envolvido por uma teia de mulheres tais como sua estimada avó Dindinha fato este que possivelmente serviu de inspiração, ao lado das observações feitas pelo educador sobre a educação feminina europeia, para que ele fundasse a Escola Doméstica de Natal.

Foram mulheres que fizeram da vida de seus descendentes o projeto maior de suas próprias vidas, tal como ainda acontece hoje quando mães abrem mão de seus projetos e de suas carreiras em função da criação e da realização de sua prole. Dessa forma, essa história também precisa ser problematizada e discutida nas escolas a exemplo de tantas outras que ainda se encontram nas margens dos livros didáticos e das falas de alguns professores que ainda insistem em debater em suas salas de aula temáticas dissociadas da realidade de seus alunos.

Fontes

Instituto Tavares de Lyra de Pesquisas Sociais – Macaíba. **Documentos da massa falida da Casa Comercial Paula Eloy & CIA (1886-1908)**: Procuração cedida pela avó D. Silvina de Paula Rodrigues ao advogado Dr. Francisco de Paula Sales.

Referências

ANTUNES, Magdalena. **Oiteiro**: memórias de uma sinhá moça. Natal: A. S. Editores, 2003.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2007.

_____. **Helena**. São Paulo: Editora Ática. 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1995.

BERRADEIRO, Mané. **A avó com a saia de merinó**: a poética história de Dindinha. Parnamirim: Carolina Cartoneira, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Vida breve de Auta de Souza (1876-1901)**. Recife: Imprensa Oficial, 1961.

CASTRICIANO, Henrique. Nota da 2ª edição. In: SOUZA, Auta. **Horroto**. Paris: Aullad Alves Cia. 1910.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DAVIS, Natalie Zamon. **Nas margens**: três mulheres do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEBRET, Jean Baptist. Viagem Pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

DIAS, Maria Odila da Silva. **Cotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARIAS, Genilson de Azevedo. **Auta de Souza, a poeta de “pele clara, um moreno doce”**: memória e cultura da intelectualidade afro-descendente no Rio Grande do Norte. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FARIAS, Genilson de Azevedo. **Auta negra**: uma voz feminina no Rio Grande do Norte oitocentista. 1. Ed. Natal: Caravela Selo Cultural. 2018.

_____. **Auta de Souza**: tecendo fios de liberdade por meio da palavra escrita. In: GOMES, Ana Laudelina Ferreira; FARIAS, Genilson de Azevedo. (Org.). **TECELAS DA LIBERDADE**: trajetórias, narrativas e poéticas de mulheres. Natal: Edufrn. 2021. p. 27-53. No prelo.

FILGUERA, Maria Conceição Maciel. **Eloy de Souza**: uma interpretação sobre o Nordeste e os dilemas das secas. Natal: EDUFRN. 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Sobrados & Mucambos**: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. São Paulo: Global. 2008.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. **Auta de Souza**: a noiva do verso. Natal: EDUFRN, 2013.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MALUF, Marina. Ruídos da memória. São Paulo: Siciliano, 1995.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

ROSALDO, Michelle Z.; LAMPHERE, L. (Orgs.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1979.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, Beatriz Nizza da. **Donas mineiras do período colonial**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

SOUZA, Eloy. **Memórias**. Natal: Fundação José Augusto. 1975.

SOUZA, Auta de. **Horto**, outros poemas e ressonâncias. Natal: EDUFRN. 2009.

SETTE, Mário. **Senhora de engenho**. Recife: Ed. Do organizador. 2005.

SUASSUNA, Luiz Eduardo Brandão, MARIZ, Marlene da Silva. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Sebo Vermelho. 2005.

GÊNEROS ALIMENTÍCIOS E O PROBLEMA DA SAÚDE PÚBLICA NA CIDADE DO NATAL



Anoahanne Isabelle Costa de Araújo

Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar – entrar na viela com carroças, urinar atrás do quiosque, pescar com vara na ponte – e aquilo que é permitido – dar de beber às zebras, jogar bocha¹, incinerar o cadáver dos parentes. [...] Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função (CALVINO, 1990, p. 17-18).

¹ Jogo praticado com diversas bolas grandes e uma pequena (bolim), todas de madeira, que consiste em rolar o bolim numa pista de terra batida e, em seguida, os jogadores lançam as bolas grandes para que se aproximem dele ao máximo. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bocha/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

Introdução

O trecho extraído do livro *As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino, é um excelente ponto de partida para iniciarmos a discussão deste capítulo. Por meio da fiscalização dos gêneros alimentícios que eram vendidos nos espaços públicos da cidade do Natal, na segunda metade do século XIX, vamos refletir sobre as ações realizadas e os discursos a partir dos quais se define o proibido, o permitido, assim como as relações de poder estabelecidas entre as autoridades provinciais, municipais e médicas com a população que consumia os alimentos e os que vendiam estes gêneros nas feiras e no mercado público. Isso permite pensar sobre as medidas de salubridade adotadas, pois elas acabam por definir como a população deve se comportar ante os saberes médicos, que combatiam os antigos costumes que passaram a ser vistos como prejudiciais para a saúde pública sob a ótica de médicos, autoridades municipais e provinciais. Além disso, a dimensão de espaço público, aqui discutida, transcende os limites cartográficos e envolve questões sociais (ARRAIS, 2004, p. 11) das formas de trabalho, disputas, tensões e conflitos do Estado com a população, numa tentativa de ordenar lugares como matadouro, mercado público e feiras.

Mas antes de começar a responder estas questões, é importante deixar claro ao leitor porque questões relacionadas à saúde têm se consolidado como objeto de estudo da história e qual a relevância de discutir este tema na Educação Básica. A produção científica vem consolidando a história da saúde e das doenças como campo de estudo, e os olhares perante a temática tem se ampliado nos últimos tempos. Na produção historiográfica potiguar podemos destacar estudos sobre mortalidade, tendo como uma das

causas a precariedade da saúde da população (DIAS, 2016), sobre a incidência de doenças como malária e cólera (ANAYA, 2011; SILVA, 2003), sobre políticas de saúde pública no século XIX (ARAÚJO, 2015; MACÊDO; ARAÚJO, 2011) e sobre instituições sanitárias e de assistência como a construção do Hospital de Caridade Juvino Barreto e os cemitérios no Seridó (SANTOS, 2011; SILVA, 2012). Estes trabalhos são importantes, porque permitem analisar e compreender questões relativas à saúde e políticas públicas a partir de nossa realidade.

Discutir saúde nas aulas de história com os alunos e alunas da Educação Básica é importante, porque mostra para este público o quanto o conceito de saúde muda dependendo do período em que é estudado, vinculado a assuntos como a preocupação e cuidados com o corpo, a alimentação, a higiene, a organização dos espaços públicos e privados como a rua, a escola, a casa, os hospitais e as formas de prevenção das doenças. É um exercício que amplia o olhar deste público no sentido de mostrar que as questões relativas à saúde podem ser percebidas numa perspectiva histórica, sendo um problema enfrentado e respondido pela sociedade de diferentes formas, com variações no tempo e no espaço, conforme a cultura de cada época, as condições materiais de existência daquela sociedade, os avanços da ciência e as ações dos sujeitos históricos.

Dentro dessa discussão, a nossa temática vai tratar de assuntos tradicionalmente abordados na história do Rio Grande do Norte como a política, a economia e a sociedade, mas por meio da problematização de questões relativas à saúde. Neste sentido, pretendemos discutir sobre as condições dos gêneros alimentícios que eram manuseados e comercializados nos espaços públicos da Cidade do Natal. Assim, vamos conhecer mais do cotidiano da população

dessa cidade a partir das seguintes questões: quais eram os hábitos alimentares dos homens e mulheres no século XIX? Como era a qualidade dos alimentos e quem fiscalizava sua procedência e conservação? Onde eram vendidos? Por que isso se tornou um problema de saúde pública? O foco está em entender o funcionamento do trabalho de fiscalização, tendo como agentes a Inspetoria de Saúde Pública, a Câmara Municipal, considerando como suas decisões incidiam nos hábitos da população.

A alimentação é tema central de nossa análise porque, na segunda metade do século XIX, o assunto foi discutido pelas autoridades provinciais, médicas e camarárias como um problema relacionado à fome aos elevados preços dos alimentos, principalmente em virtude da seca de 1877, provocando o aparecimento de doenças como varíola e beribéri, esta última ocasionada pela deficiência nutricional da vitamina B no organismo. É neste momento também que passamos a conhecer melhor os consumidores e os produtores destes alimentos. São homens e mulheres que pescavam os peixes às margens do Rio Potengi, os que trabalhavam no matadouro, enquanto os comerciantes vendiam suas mercadorias nas ruas da Ribeira e Cidade Alta, feiras e mercado público. Esta população aparece nas entrelinhas e discursos que partem do Estado, por meio dos Relatórios dos Presidentes de Província do Rio Grande do Norte e da documentação administrativa da Câmara Municipal da cidade do Natal.

As tramas e fatos do cotidiano administrativo revelam facetas das relações de poder estabelecidas entre um conhecimento que se diz técnico-científico, e os hábitos corriqueiros daquela população que trabalhava e comprava os seus alimentos nas feiras e mercados públicos no século XIX. O que queremos enfatizar é o modo como o Estado, por meio dos seus

agentes (médicos, autoridades municipais e provinciais) praticavam ações que visavam modificar os comportamentos dessa população, revelando as tensões e a complexidade entre as diversas formas de se viver em sociedade no âmbito do espaço público.

O manuseio e comercialização dos gêneros alimentícios na Cidade do Natal

A discussão sobre a produção e comércio dos gêneros alimentícios na cidade do Natal se articula com uma preocupação mais ampla e comum às capitais do Império nos Oitocentos: o debate sobre a necessidade de melhoramentos materiais relacionados à vida urbana e ao intenso desenvolvimento comercial na segunda metade do século XIX, questão por sua vez ligada ao processo industrial inglês e à ampliação do mercado de consumo no Brasil (MONTEIRO, 2007, p. 101-102). Dada essa dinâmica da vida comercial, na Província do Rio Grande do Norte, o “crescimento das exportações e importações (do algodão, couro e açúcar) gerou um aumento na renda arrecadada pelo governo provincial, através dos impostos sobre as mercadorias que entravam e saíam” (MONTEIRO, 2007, p. 105). Foi a partir dessas rendas que alguns melhoramentos foram feitos na Cidade do Natal como a construção do hospital de caridade, do cemitério do Alecrim e, no nosso caso em especial, do mercado público (MONTEIRO, 2007, p. 101; SUASSUNA, 2005, p. 166-167). E dentro desse universo urbano, as medidas de controle dos espaços, por meio da higiene, vão levar médicos, fiscais, vereadores e presidentes de província a estenderem os seus olhares para os lugares diretamente ligados ao comércio de alimentos.

Neste sentido, faz-se necessário discutir as condições de salubridade do matadouro e do mercado

público do Natal, sendo o primeiro destinado ao abate do gado, cuja carne assegurava o abastecimento local, e o segundo, relacionado à venda destes víveres e de outros gêneros alimentícios. É importante destacar que o cuidado com a saúde pública não se restringia somente às doenças, mas também aos possíveis locais que poderiam trazer riscos aos que moravam nas proximidades de construções de beneficiamento alimentar, como o matadouro. Essa preocupação era justificada pela teoria miasmática, um saber médico predominante no século XIX, que defendia que as doenças se originavam de cheiros e outros vapores que vinham do solo e do ar, e poderiam estar ligados a logradouros alagados, pantanosos e lugares com animais em decomposição, entrando nesta categoria os matadouros. Era necessário, portanto, manter os locais limpos e higienizados, para evitar o mau cheiro e as doenças.

No tocante a isso, vemos que os médicos alertavam para uma possível mudança do local destinado ao matadouro, em que, dado o conhecimento dos ventos, o cheiro das carnes em decomposição não ameaçasse a população.² Além disso, eram frequentes nos discursos dos presidentes de província os apelos sobre a necessidade de reparos e limpeza do matadouro (RIO GRANDE DO NORTE, 1861, p. 21). Não conseguimos, até o presente momento, identificar com exatidão a sua construção e qual a sua localização no interior do perímetro urbano, mas as pistas encontradas na documentação não nos impedem de tomar esse caso para refletir sobre as concepções médicas e espaciais relacionadas à saúde.³

² O Presidente de Província João Carlos Wanderley não faz referência em seu relatório de 1850, ao nome do médico que trabalhava na província e que foi o responsável por fazer a análise da localização física do matadouro e sua relação com o ar da Cidade do Natal.

³ É importante destacar que a bibliografia que discute sobre a alimentação no século XIX menciona que para além da técnica de abate e suas circunstâncias sanitárias, no Brasil já se discutia a preocupação em estabelecer re-

Alguns discursos dão conta de como era o matadouro público. No jornal *Correio Natalense* (1867), o matadouro é descrito como edifício, diferente do que considera o Presidente de Província João Capistrano Bandeira de Mello Filho, que relatou que na cidade do Natal, não existia estabelecimento digno deste nome. Havia apenas:

uma pequena área de terreno, fechada até certa altura por um muro, prolongando-se depois em pilares que sustentam a coberta. A falta do asseio e limpeza deste lugar, criado pela municipalidade, e impropriamente chamado matadouro, dá lugar a uma casa permanente de infecção pela rápida putrefação dos resíduos. De outro lado, alguns marchantes prevalecendo-se da exiguidade do espaço acima descrito, matam em lugares vizinhos as suas casas os bois destinados ao consumo público; resultando dessa liberdade indébita, muitos acidentes e outros males produzidos pela putrefação das matérias deixadas ao abandono, cujos eflúvios se espalham pelos arredores. Seria para desejar que se criasse um estabelecimento próprio, que reunisse as condições indispensáveis de asseio e limpeza, de acomodações suficientes para o descanso do gado, depois de uma longa viagem, e onde enfim fossem obrigados os marchantes a matar os animais destinados a alimentação pública, sob as vistas imediatas da polícia, que poderá então velar melhor sobre a qualidade das carnes entregues ao comércio (RIO GRANDE DO NORTE, 1873, p. 44-45).

Esta descrição mostra que, apesar das autoridades provinciais e municipais conhecerem a concepção

gras para a manipulação da carne nos matadouros, de maneira a não comprometer suas qualidades mercadológicas e propriedade para o consumo humano. Por exemplo, em 1858 o risco com as epidemias do cólera levou à aprovação, em São Paulo, do regulamento para o matadouro público, definindo não só o horário de funcionamento, mas também as funções do médico designado pela Câmara para examinar as reses e verificar como se dava o abate, transporte e depósito dos resíduos. Para saber mais a respeito disso, ver: SILVA, 2008, p. 74. E também SABINO, SALGADO, 2008, p. 3.

dos maus ares que preconizava a teoria miasmática, nem sempre os saberes médico-sanitários eram suficientes para combater a péssima estrutura, e os riscos à saúde pública que aquele local poderia trazer. Ademais, nem sempre os problemas que eram diagnosticados em termos de infraestrutura pública eram resolvidos em prazo razoável, já que nem mesmo obras emergenciais eram realizadas.

Sobre o cotidiano de trabalho, é possível ter a dimensão de quem eram esses trabalhadores e quais as suas condições laborais. A referida autoridade faz menção aos marchantes que, segundo os dicionários do século XIX, eram os responsáveis por tratar do gado para os talhos dos açougues (SILVA, 1813). A precariedade de trabalho levava estes trabalhadores a abater o gado nas proximidades das residências onde moravam, trazendo malefícios não só para eles, mas para as pessoas que moravam próximas ao local onde a prática acontecia. Outro aspecto a ser observado no relatório do presidente de província é a preocupação em se construir um local onde o gado pudesse permanecer até ser destinado ao matadouro e que a polícia cuidasse de fiscalizar as carnes que abasteciam o comércio da cidade.⁴ O percurso e transporte dessa carne até os estabelecimentos comerciais, como o mercado e as feiras, é outra informação que não consta nas fontes, assim como não encontramos um documento em específico que informasse qual a maneira adequada de transportar este gênero alimentício.

⁴ A polícia, no século XIX, tinha atribuições bem mais amplas do que resolver questões relacionadas ao crime e à violência. Eles também davam conta de problemas relacionados a saúde pública. Neste sentido, Juliana Teixeira Souza nos mostra que “nem a polícia e nem tampouco os médicos haviam formado um campo de produção especializado, e, portanto, não havia critérios muito bem definidos para se determinar o que estava dentro ou fora da alçada de uns e outros” e, por vezes, ambos davam conta de participar da fiscalização dos gêneros alimentícios (SOUZA, 2007, p. 112). Ver também o livro da mesma autora (SOUZA, 2018), mais especificamente o capítulo “a salubridade das feiras e mercados”.

No tocante ao mercado público, o presidente de província José Bento da Cunha Figueiredo Junior mencionava que estava providenciando uma casa para instalar o mercado público de maneira provisória, até que se construísse o novo prédio. Essa medida fazia-se necessária, pois o presidente informava que o telheiro do antigo mercado ameaçava desabar, representando, portanto, perigo para as pessoas que vendiam gêneros alimentícios (RIO GRANDE DO NORTE, 1861, p. 20). Neste mesmo documento, o presidente também fazia referência à fiscalização mais efetiva dos açougues e seus utensílios, assim como a necessidade de se ter mais cautela e asseio com os depósitos de carnes verdes.⁵ Essa fiscalização deveria ser feita pela Câmara e seus agentes, juntamente ao inspetor de saúde pública (RIO GRANDE DO NORTE, 1861, p. 20). Mais uma vez, os presidentes de província cobravam da Câmara e da Inspetoria de Saúde Pública maior vigilância e fiscalização.

A população também se manifestava a respeito da construção do mercado público. Um abaixo assinado foi feito em 1878 por “22 respeitáveis moradores do bairro da Ribeira, pedindo que, de preferência, mandasse consertar a estrada velha e mais obras nelas existentes” (RIO GRANDE DO NORTE, 1878, p. 16). Dentre estes consertos, os moradores alegavam que, como não havia um mercado municipal no bairro da Ribeira, “os habitantes andavam errantes em busca dos matutos que traziam o gênero a vender, e os mesmos matutos ficavam expostos ao relento, chuvas, e naturalmente, aos rigores do sol” (RIO GRANDE DO NORTE, 1878, p. 16). Isso mostra que os próprios moradores opinavam (pelo menos os “22 respeitáveis”!) sobre o cotidiano da cidade e, de certa forma, faziam o papel de fiscais, avaliando a maneira como os pro-

⁵ A denominação carnes verdes é o modo como popularmente é chamada a carne fresca e sem sal.

duto eram comercializados, revelando o trânsito de vendedores ambulantes pelas ruas da cidade.

Ainda sobre os trabalhadores ligados diretamente à venda de alimentos, o presidente José Bento da Cunha Figueiredo Junior, ao falar sobre as feiras, fez referência aos chamados “atravessadores” (RIO GRANDE DO NORTE, 1861, p. 26). De acordo com os dicionários de Antonio Moraes da Silva e Luiz Maria da Silva Pinto, os atravessadores eram compradores de mercadorias ou víveres que os vendiam a seu arbítrio, sem necessariamente possuírem estabelecimento comercial ou mesmo espaço no mercado público (SILVA, 1813, p. 141; PINTO, 1832). Neste caso, o presidente reclamava que esses vendedores compravam gêneros alimentícios por um preço inferior e vendiam no mercado faturando excessivo lucro.

Assim, o que a autoridade provincial queria era acabar com o monopólio dos atravessadores e manter as feiras, mesmo considerando que o ideal seria um mercado público. No entanto, por não ter recursos para reunir todos os feirantes em um só edifício, a autoridade provincial aceitava emergencialmente o espaço das feiras a céu aberto, desde que fosse minorada a presença dos atravessadores, pois estes dificultavam que a fiscalização da câmara municipal, por não possuírem locais fixos de trabalho. É importante destacar que, neste período, as feiras livres eram vistas com desconfiança pelos médicos e autoridades políticas em razão da insalubridade. Para resolver o problema, previam-se reformas urbanas para disciplinar o fluxo, permanência de pessoas e mercadorias em espaços planejados, com ruas largas e prédios especializados, promovendo também o embelezamento dos espaços, já que a sujeira e o perfil desses vendedores que não tinham locais de venda fixos não estavam em consonância com esse ideal de salubridade e ordenamento proposto pelos médicos (SILVA, 2008, p. 69).

As propostas de construção do matadouro e do mercado público aparecem simultaneamente. Isso revela que houve uma tentativa de ordenamento do espaço, de modo a tornar os gêneros alimentícios que chegavam até o consumo da população mais apropriadas ao consumo, evitando que saíssem do matadouro corrompidos. A proposta desses prédios era concentrar e facilitar a fiscalização da Inspetoria de Saúde Pública e da Câmara Municipal. Eram espaços públicos que, se não fossem fiscalizados tal como preconizavam os saberes médicos, podiam contribuir para a má qualidade dos alimentos e, conseqüentemente, causar doenças na população que os consumisse, visão defendida por estes profissionais e pelos responsáveis pela governança da cidade, como os fiscais, vereadores e presidentes de província. Mas o mercado público da cidade do Natal só foi inaugurado no regime Republicano, no dia 7 de fevereiro de 1892, pela Junta Governativa composta por Manuel do Nascimento Castro e Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho (CASCU-DO, 1999, p. 159; SUASSUNA, 2005, p. 166-167). Antes disso, os debates somente abordavam as péssimas condições estruturais e higiênicas, sem que houvesse uma solução mais sistemática desses problemas para ser posta em prática.

Aos olhos dos fiscais e médicos: a fiscalização dos gêneros alimentícios

Na segunda metade do século XIX, a fiscalização tentava dar conta do cuidado com o manuseio dos alimentos, desde o momento em que saíam dos matadouros, campo e armazéns, até chegarem às feiras, ambulantes e mercado público. E é nesse percurso que a Inspetoria de Saúde Pública tentava intervir, no intuito de verificar não só os matadouros e

o mercado público, mas também os próprios gêneros alimentícios. Pela pouca documentação disponível sobre a fiscalização, é possível perceber que ela nem sempre era feita de maneira regular.

O comércio de alimentos virou alvo da fiscalização da Câmara Municipal, no intuito de combater a sujeira em vias públicas. Daí a preocupação com as carnes verdes e peixes, a farinha, o leite e a manteiga, que eram vendidos no mercado público, ou em qualquer estabelecimento comercial. Em 1850, um médico que atuava na cidade reclamava da falta de condições necessárias para a fiscalização dos gêneros alimentícios. O médico menciona que a cidade ressentia de um

mal gravíssimo, que fere muito de perto a saúde pública, o qual é a falta de Polícia Médica, que fiscalize o mercado do peixe, o consumo das carnes verdes e a venda de todos os mais gêneros de primeira necessidade entregue a discrição de quem a quer especular, abusando da credulidade de uns, da necessidade de muitos e do bom senso de todos (RIO GRANDE DO NORTE, 1850, p. 13).

Trata-se de um profissional da saúde emitindo um juízo sobre a questão e sugerindo encaminhamentos a partir de um saber técnico e científico acerca da fiscalização dos gêneros alimentícios na cidade do Natal. Se existia uma fiscalização instituída pelo poder público sobre os gêneros alimentícios em 1850 ou antes desse ano, não são encontrados documentos que atestem isso. Somente a partir de 1853 é que posturas referentes à fiscalização se destinam a regular tal questão. De qualquer forma, o discurso citado acima pode ser uma tentativa do médico em se afirmar enquanto um profissional que também poderia participar da vida pública, do governo da cidade. A ideia de Polícia Médica que aparece em seu discurso estava voltada para uma atuação mais sistemática da fiscalização e cuidado com os gêneros alimentícios,

que eram vendidos e abastecidos no mercado, principalmente o peixe e a carne verde que, por serem mais perecíveis, precisavam ser consumidos em curto espaço de tempo, haja vista os escassos meios de conservação disponíveis naquela época.

Por fim, o referido discurso do médico traz informações acerca dos hábitos de alimentação da população. Quando ele enfatiza que a venda desses gêneros abusava da credulidade de uns, da necessidade de muitos e do bom senso de todos, pode estar fazendo referência tanto aos altos preços quanto à má qualidade da alimentação negociada fraudulentamente como produto fresco. Estas referências se confirmam quando são analisadas as informações contidas na documentação provincial e as da Inspetoria de Saúde Pública.

Sobre a atuação destas instâncias, de acordo com o Decreto nº 828, de 29 de Setembro de 1851, da Junta Central de Higiene Pública, subordinada ao Governo Central, as Comissões e os Provedores de Saúde Pública iriam inspecionar as substâncias alimentares expostas à venda em armazéns de mantimentos, casas de pasto, mercados públicos, confeitaria, açougues e em todos os lugares passíveis de ocasionar danos à saúde pública.⁶ No caso do Natal, essa fiscalização era feita pela Inspetoria de Saúde Pública. Além disso, o inspetor, de acordo com o decreto, fazia a inspeção junto com o fiscal da câmara municipal, ou seja, duas instâncias administrativas.

⁶ A Junta de Higiene Pública, criada pelo decreto n. 598, de 14 de setembro de 1850 tinha por atribuição propor o que fosse necessário para a salubridade nas cidades, bem como indicar medidas que se convertessem em posturas municipais e exercer a polícia médica nas visitas às embarcações, boticas, lojas de drogas, mercados, armazéns e em todos os lugares, estabelecimentos e casas que pudessem provocar danos à saúde pública. Em 1851, o regulamento desse órgão firmou-se pelo decreto de nº 858, de 29 de setembro de 1851, onde se acrescentou o termo “Central” devido à incorporação da Inspeção de Saúde do Porto e o Instituto Vacínico (CABRAL, 2014; BRASIL, 1851, p. 259).

Todo o ordenamento da comercialização e alguns procedimentos a serem realizados com os alimentos ficam definidos nos Códigos de Posturas da Cidade do Natal do ano de 1853. Tais documentos eram expedidos pela instituição camarária, com a função de registrar de forma escrita o ordenamento urbano, servindo de instrumento legal para o controle do espaço público e dos que nele viviam. Além disso, esses códigos ditavam regras com o objetivo de nortear a conduta dos moradores e, além do ordenamento urbano, considerava também diretivas acerca da venda de produtos que eram expostos em estabelecimentos comerciais e no mercado (TEIXEIRA, 2012, p. 57-59). Dentre os artigos referentes aos gêneros alimentícios, o código versa desde as formas de conservação da carne até os locais destinados à venda dos peixes, como se vê logo abaixo:

Art. 4º. Ninguém poderá expor ao sol couros salgados, ou carne, se não nos lugares, que pela câmara forem designadas, sob pena de pagarem a multa de 8\$000 reis, e o duplo na reincidência.

[...]

Art. 14. Ninguém poderá vender peixe fresco ou salgado nesta capital, a exceção dos donos, das armadilhas e os próprios pescadores, sem que tire uma licença anual da câmara municipal, pela qual pagará vinte mil reis (20\$000) além do selo nacional.

Art. 15. A mesma licença se dará gratuitamente aos moradores, somente, das praias limítrofes que se quiserem empregar neste gênero de vida trazendo os mesmos víveres para o abastecimento do mercado; desta cidade não prevalecendo porém esta disposição para aqueles que, morando nesta cidade, vão as mesmas [praças?] empregar-se neste ramo de vida.

Art. 16. Os lugares designados para a venda dos referidos víveres são os portos em que saírem as jangadas ou armadilhas e no mercado público desta cidade: os infratores em qualquer das casas dos artigos antecedentes pagarão pela 1ª vez a multa de 8\$000 ou 8 dias de prisão, e o dobro nas reincidências (POSTURAS, 1853).

Certamente a ideia de a Câmara designar os locais para este tipo de prática estava relacionada com a preocupação sobre os bons ares, numa tentativa de impedir que a exposição das carnes compromettesse o ar da cidade. O artigo não esclarece quais locais a câmara designava para isso, mas, considerando-se a teoria miasmática, a qual estava em voga na segunda metade do século XIX, os locais certamente eram afastados do centro da cidade.⁷

O Código de Postura demonstra que há uma tentativa, por parte da Câmara Municipal de fiscalizar o comércio de peixes e de saber quem são os responsáveis por tal prática, perceptível através da exigência de licença a ser retirada pelos respectivos vendedores na instituição camarária. Isso também poderia implicar nos impostos que esses vendedores teriam de pagar à Câmara. No entanto, no artigo 15, verifica-se uma exceção para os pescadores que moravam nas praias próximas, que desejassem abastecer o mercado. Neste caso, a licença seria dada gratuitamente, em virtude do pouco espaço disponível para eles no mercado. O fato de a câmara designar quais os locais permitidos para a venda do peixe (os portos e o mercado público), leva à conclusão de que havia pessoas que se dedicavam a vender peixes ou outros gêneros alimentícios em locais que a câmara não permitia, provavelmente nas ruas da cidade.

⁷ Explicamos sobre esta teoria no tópico anterior deste texto intitulado “entendendo o cenário do manuseio e comercialização dos gêneros alimentícios na Cidade do Natal.”

Após a aprovação desse documento, em 27 de maio de 1853, uma correspondência do governo provincial foi enviada à Câmara Municipal, tratando de artigos a serem adicionados àquela Postura, sendo um referente à fiscalização do leite:

Artigo 28 – O fiscal fica autorizado a examinar o leite, que for exposto à venda pública nesta cidade, e conhecendo que nele existe água, ou outra qualquer substância o mandará em continente deitar fora, ficando além disto os vendedores sujeitos a sofrer três dias de prisão (GOVERNO PROVINCIAL, 1853).

Assim, houve necessidade de inserir um artigo que especificasse quem e como deveria ser feita a fiscalização do leite em Natal. Como o próprio artigo aponta, o fiscal da câmara seria responsável por verificar a qualidade do leite que era vendido. Considerando os funcionários que trabalhavam em conjunto com a Inspetoria de Saúde Pública, compreende-se que a Câmara Municipal ficava encarregada de mandar o fiscal fazer a verificação da qualidade dos alimentos. Era uma função que estava presente tanto na documentação de cunho camarário, quanto no já citado decreto da Junta Central de Higiene Pública.⁸

Outro aspecto citado no artigo 28 diz respeito à qualidade do leite: se existisse água ou qualquer substância no leite, o fiscal poderia jogar o leite fora e aplicar a penalidade ao vendedor (três dias de prisão). Isso mostra que, além da péssima qualidade dos alimentos que eram vendidos na Cidade do Natal, existiam vendedores de má fé. Mas qual o critério utilizado pelo fiscal para detectar se o leite estava ou não corrompido?

⁸ Juliana Teixeira Souza, ao estudar a função dos fiscais na fiscalização dos gêneros alimentícios no Rio de Janeiro, conclui que eles não possuíam nenhuma formação ou habilidades específicas “que lhes credenciasse mais do que a qualquer outro indivíduo para avaliar questões referentes à saúde pública” pois para as autoridades públicas e a maioria da população, ninguém que assumisse essa função precisava passar anos estudando para detectar se um alimento estava estragado (SOUZA, 2007, p. 109).

A pesquisa de Juliana Teixeira Souza tenta responder à indagação sobre quais critérios esses fiscais poderiam utilizar para isso. Ao mencionar sobre um episódio ocorrido no Rio de Janeiro envolvendo a fiscalização feita pelo agente, a historiadora menciona que, provavelmente, para comprovar se o leite era falsificado, o fiscal tenha observado a textura, a coloração, o sabor e o odor do leite, exame feito de acordo com critério adquirido pela experiência como consumidor, aprendido de outros fiscais ou adquirido com a prática cotidiana da fiscalização (SOUZA, 2007, p. 125). Provavelmente, os fiscais na cidade do Natal usaram técnicas semelhantes. No dizer popular, quando se acrescenta água ao leite ele fica “fraco” ou sua textura “afina”, tornando-se menos densa e oleosa.

Preocupado com a fiscalização dos gêneros alimentícios, o inspetor de saúde pública, o médico Firmino José Doria fez a seguinte requisição à Câmara Municipal:

Ilustríssimos senhores.

Não tendo até o presente esta inspetoria de saúde as posturas da câmara deste município, para regular em dias exames as infrações por venda de gêneros corrompidos; por isso que as formas impostas pelo regulamento n° 828 de 29 de setembro de 1851 são muito pesadas para uma população pobre, como a desta cidade; requisito de Vossas Senhorias um exemplar: assim como que se dignem de determinar ao fiscal do município que na forma do decreto acima citado, tem ele obrigação legal de acompanhar-me nas diligências sanitárias, que houver de proceder, nos interesses da saúde pública e particular.

Deus guarde às Vossas Senhorias.

Ilustríssimos Senhores Presidente, e mais membros da câmara municipal da Cidade do Natal. O Inspetor de saúde Dr. Firmino José Doria (CÂMARA MUNICIPAL do Natal, 1861)

O documento nos mostra que, a administração na Inspetoria de Saúde Pública e a Câmara Municipal do Natal tinham dificuldades de cumprir o decreto imposto pelo poder central. Ou seja, a legislação não se adequava à realidade da maioria da população da cidade e o inspetor qualificava as penalidades e as multas como sendo muito pesadas. A inspetoria também cobrava da Câmara a implantação das Posturas Municipais e a presença do fiscal, principalmente para acompanhá-lo nas diligências sanitárias. Isso pode significar que o fiscal provavelmente não gostava de dividir as funções equivalentes a seu cargo com outro funcionário especialista em saúde pública. Divergências entre autoridades municipais e profissionais da saúde pública na segunda metade do século XIX também aconteciam em outras localidades do Império.⁹

O relatório do Presidente de Província, Antonio Marcellino Nunes Gonçalves, fornece detalhes sobre a qualidade da farinha e o seu preço no ano de 1858. De acordo com o presidente, a população reclamava da escassez e do preço da farinha de mandioca que, segundo a autoridade provincial, custava entre vinte e sete e trinta e dois mil réis por alqueire. Segundo a avaliação do presidente, a baixa qualidade da fécula não justificava o alto preço (RIO GRANDE DO NORTE, 1858, p. 6-7).

Outros alimentos também eram vendidos em estado de deterioração no mercado. No relatório de 1870, o vice-presidente Pedro de Barros Cavalcante de Albuquerque mencionou que a carne verde estava em falta, e a pouca que havia era de “tão má qualidade que mais valia prescindir dela” (RIO GRANDE DO NORTE, 1870, p. 12). Esse é o primeiro relatório das autorida-

⁹ A tese de Juliana Teixeira Souza e o seu livro são fundamentais para entender os conflitos de atribuições envolvendo os funcionários que trabalhavam na câmara municipal (o recorte espacial é o Rio de Janeiro) designados a fiscalização dos gêneros alimentos (SOUZA, 2007).

des provinciais que registra um tópico específico para Alimentação Pública. Refletindo sobre a estrutura do matadouro e do mercado, deduz-se que a carne verde pode ter saído do matadouro em condições não favoráveis ou ela pode ter se estragado pelo mercado mesmo. Como afirmamos anteriormente, não houve condições de investigar como a carne era transportada do matadouro para o mercado. Então, a questão do asseio do local do abate, o modo de conservação ou a falta de limpeza nos locais de venda podem ter contribuído para a má conservação deste gênero.

Como alertamos na introdução deste capítulo, a população e, principalmente, os trabalhadores que lidavam diretamente com a alimentação aparecem em nossos estudos a partir do que foi escrito pelas elites governamentais. Em alguns momentos da nossa investigação, podemos perceber quem eram estes trabalhadores, quais as suas condições de trabalho e que novas normas e condutas estavam sendo exigidas pelas autoridades responsáveis pela administração da vida cotidiana da cidade do Natal. As tensões aparecem de maneira sutil na documentação, mas a produção historiográfica do Rio Grande do Norte nos traz elementos que permitem elaborar hipóteses acerca do comportamento dessa população, que não esteve passiva frente a esses novos saberes e maneiras de organizar o espaço que eram impostos de cima para baixo.

Um exemplo disso é a Revolta do Quebra-Quilos, que ocorreu entre 1874 e 1875, nas Províncias do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Na face mercantil dessa revolta estava a mudança do padrão de pesos e medidas tradicionais para o sistema métrico francês, além da exigência de novos impostos e aluguel dos artefatos de “medidas” que eram impostas pelas Câmaras e os custos que os comerciantes teriam que arcar com a aquisição desse material. No Rio

Grande do Norte, este cenário foi agravado pelo contexto de uma economia em crise, devido à queda dos preços do açúcar e do algodão no mercado mundial, provocando a baixa das rendas provinciais. No intuito de angariar recursos, os governos provincial e municipal aumentaram os impostos “já existentes e criaram novos, dentre eles o imposto de consumo sobre gêneros básicos, como farinha e carne seca, vendidos em feiras e mercados, geralmente por pequenos lavradores” (MONTEIRO, 2007, p. 115).

O novo sistema de pesos e medidas, que passou a ser executado em 1873, foi a gota d'água para a revolta acontecer, pois a população começou a desconfiar desse sistema e atacou mercados e feiras, destruindo as balanças. Além disso, outros fatores estavam relacionados à revolta, como o alistamento por sorteio, o censo, abuso dos aferidores e a alta nos preços dos produtos e impostos da municipalidade (MONTEIRO, 2007, p. 115-117)¹⁰ No Rio Grande do Norte, a revolta ocorreu em algumas cidades e vilas como Cidade do Príncipe (Caicó), Santa Cruz, Acari, Jardim (Jardim do Seridó).¹¹

¹⁰ João Fernando Barreto de Brito que, atualmente, vem desenvolvendo pesquisas a respeito dos pesos e medidas e da revolta de quebra-quilos chama a atenção que a população não era apenas contrária à lei do sistema de pesos e medidas por ignorância ou por ser “anti-moderna”, mas que isso estava atrelado às medidas que o governo realizou e não se preocupou em educar as pessoas para manusear e/ou fiscalizar os instrumentos de medição.

¹¹ Para entender como o Quebra-quilos aconteceu na Cidade do Príncipe, considerar que a localidade foi palco de acontecimentos “que confirmam, a exemplo de outras cidades brasileiras do mesmo período, que o sertão da Província do Rio Grande do Norte se encontrava em um contexto de excitações provocadas por antipatias a medidas do Estado, configurando espaços de violência, como se deu com a casa do Mercado e casas de venda de particulares” (SANTOS, 2014, p. 56). Outro trabalho que também pode servir para entender como se deu essa revolta no Seridó potiguar, é a monografia de MEDEIROS, 2003. Quanto aos nomes das cidades e vilas que eram chamadas nos anos em que ocorreu a revolta de quebra-quilos, me baseei nos seguintes relatórios de presidentes de província de 1874 e 1875.

Considerações finais

Diante do exposto, estes foram os dados encontrados na documentação sobre o matadouro público, local de abate das carnes e do mercado público, local onde se comercializava os gêneros alimentícios na Cidade do Natal, na segunda metade do século XIX. A documentação mostrou que houve uma tentativa de ordenar o espaço público, no que diz respeito à sua materialidade, por meio da fiscalização e controle desses locais em relação à saúde pública, envolvendo principalmente a limpeza dos estabelecimentos, a preservação da qualidade dos gêneros alimentícios que eram vendidos, sobretudo da carne proveniente do matadouro. Ou seja, constata-se pelo menos a intenção (nem sempre repercutindo em ações concretas) de intervenção das diferentes autoridades neste espaço público.

Acreditamos que entender o cotidiano da população por meio da temática da saúde pública permite reflexões muito importantes para pensar esse aspecto da vida social, não só para o século XIX, mas também repercutindo no modo como enfrentamos os problemas envolvendo a saúde nos dias atuais. Essa preocupação de perceber as mudanças, permanências e rupturas do passado em relação ao presente é um exercício fundamental não só para quem escreve a história, mas também para os/as discentes e professores/as da Educação Básica. Pensar isso a partir do nosso lugar de vivência, como a cidade do Natal, nos permite trabalhar com a realidade local, a partir da qual podemos pensar em escalas mais amplas, envolvendo as relações econômicas, sociais, de trabalho e questões de saúde.

A temática proposta em nosso estudo mostrou também a relação do Estado com a população que trabalhava diretamente com os gêneros alimentícios e com os que consumiam estes produtos. Ques-

tões como as péssimas condições de infraestrutura e de trabalho, a dificuldade de assegurar à população a qualidade dos alimentos consumidos, e a crítica aos preços elevados revelam a complexidade das formas de agir e pensar daquela sociedade.

Contar a história de sujeitos difíceis de serem identificados, mas que exerciam a profissão de marchantes, matutos, pescadores, atravessadores e comerciantes, se configurou como um grande desafio, pois eles aparecem em meio às papeladas e discursos que foram compostos por outros sujeitos ligados ao governo, estes sim, com nome e sobrenome sempre evidentes. Mesmo nas entrelinhas da atuação do Estado, a forma daqueles sujeitos trabalharem e se relacionarem com o espaço público nos mostra que as políticas de saúde eram implementadas no sentido de ordenar e sanear a cidade, num processo complexo que também envolvia tensões, que surgiam quando os novos saberes se deparavam aos costumes e hábitos da população, que tinha sua própria maneira de vender e consumir os gêneros alimentícios.

Fontes

BRASIL. Decreto n° 828, de 29 de setembro de 1851. Manda executar o regulamento da Junta de Higiene Publica. In: BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil** – 1851. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/18241899/decreto-828-29-setembro-1851-549825-publicacaooriginal-81781-pe.html>>. Acessado em 17 mai. 2021.

Correio Natalense, Natal, 23 de junho de 1867.

POSTURAS de diversas Câmaras Municipais, 1853. Disponível em: <http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/1028>. Acessado em 17 mai. 2021.

GOVERNO MUNICIPAL, Inspetoria da Saúde pública – 1852-1861. Inspetoria da saúde publica do Rio Grande do Norte, 1° de outubro de 1861. Disponível em: <http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/78>. Acessado em 17 mai. 2021.

GOVERNO PROVINCIAL. Correspondência ativa – Secretaria do

Governo – 1853. Artigos de posturas adicionais aos da câmara municipal da capital. Disponível em: <http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/78>. Acessado em 17 mai. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte, pelo Exmo. Primeiro Vice-Presidente da Província, João Carlos Wanderley, no dia 3 de maio de 1850.** Recife: Typographia. de M.F. de Faria, 1851.

_____. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte pelo Excellentíssimo Presidente, Dr. Antonio Marcellino Nunes Gonçalves.** Natal: Typographia Liberal Rio Grandense, 1858.

_____. **Relatório que o Exm. Sr. Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, Presidente da Província do Rio Grande do Norte, apresentou à respectiva Assembléa Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1861.** Ouro Preto, Typ. Provincial, 1862.

_____. **Relatório com que o Exm. Sr. Dr. Pedro de Barros Cavalcante de Albuquerque passou no dia 17 de fevereiro de 1870 a administração da Província do Rio Grande do Norte ao 3º Vice-Presidente o Exm. Sr. Dr. Octaviano Cabral Raposo da Câmara.** Pernambuco: Typographia de M. Figueira de F. & Filhos, 1870.

_____. **Relatórios com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte no dia 11 de junho de 1873 o 2º Vice-Presidente Exm. Sr. Coronel Bonifacio Francisco Pinheiro de Câmara, e passou a administração da mesma Província ao Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho no dia 17 do mesmo mez.** Rio de Janeiro, Typografia Americana, 1873.

_____. **Falla com que o Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1ª sessão da vigésima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte em 13 de julho de 1874.** Rio de Janeiro: Typografia Americana, 1874.

_____. **Fala com que o Exm. Sr. Dr. José Bernardo Galvão Alcoforado Junior abriu a 2ª sessão da 20ª legislatura da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte em 23 de julho de 1875.** Rio de Janeiro: Typografia Americana, 1875.

Referências

ANAYA, Gabriel Lopes. **Maus ares e malária: entre os pântanos de Natal e o feroz mosquito africano (1892- 1932).** 2011. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em História, Natal, 2011.

ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar. **O Pântano e o Riacho: a formação do espaço público no Recife do século XIX.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

ARAÚJO, Avohanne Isabelle Costa de. **Curar, fiscalizar e sanear: as ações médico-sanitárias no espaço público da Cidade do Natal**

(1850-1889). Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

_____; MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **O sertão febril: impacto microbiano e escravidão nos espaços (in)salubres da Província do Rio Grande do Norte, Ribeira do Seridó (1856-1888)**. Mnome (Caicó. Online), v. 12, p. 30, 2011.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Cidade do Natal**. Natal: RN Econômico, 1999.

DIAS, Dayane Julia Carvalho. **O comportamento da mortalidade no Rio Grande do Norte entre 1801 e 1870**. Dissertação (mestrado em Demografia) – Centro de Ciências Exatas e da Terra. Programa de Pós-Graduação em Demografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CABRAL, Dilma. Junta de Higiene Pública. In: **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Imperial (1822-1889)**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Arquivo Nacional, 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/357-junta-de-higiene-publica>. Acessado em 18 mai. 2021

MARIZ, Marlene da Silva; SUASSUNA, Luiz Eduardo B. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Sebo Vermelho, 2005.

MEDEIROS, Paulo Herôncio de. **Quebrando tradições: criminalidade e Revolta do Quebra-quilos no Seridó em fins do século XIX**. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2003.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2007.

SABINO, Daniely. SALGADO, Ivone. Legislação e obras públicas na cidade de São Paulo no século XIX: os regulamentos do cemitério do Araçá, do matadouro da Vila Mariana e do Mercado Municipal. In: ANAIS DO XIII ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA PUC-CAMPINAS. Campinas: PUC-Campinas, 2008.

SANTOS, Alcineia Rodrigues dos. **O processo de dessacralização da morte e a instalação de cemitérios no Seridó, séculos XIX e XX**. Tese (doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SANTOS, Rosenilson da Silva. A cidade do Príncipe contra as medidas do imperador: o Quebra quilos no sertão da Província do Rio Grande do Norte. In: BALBINO, Bruno; ESTEVAM, Saul (org.). **História do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2014.

SILVA, Antonio Moraes. **Diccionario da língua portugueza** - re-compilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por ANTONIO DE MORAES SILVA. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Alimentação de rua na cidade de São Paulo (1828-1900)**. Tese (doutorado em História) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Rodrigo Otávio da. **Sair curado para a vida e para o bem: diagramas, linhas e dispersão de forças no complexus nosoespacial do Hospital de Caridade Juvino Barreto (1909- 1927)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Rosinéia Ribeiro de Almeida. **O Seridó em tempos de cólera: doenças e epidemias na segunda metade do século XIX**. Monografia (graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2003.

SOUZA, Juliana Teixeira. **A autoridade municipal na Corte Imperial: enfrentamentos e negociações na regulação do comércio de gêneros (1840-1889)**. 2007. Tese (doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2007.

_____. **A câmara e o Governo da Cidade: poder local, cidadania e polícia dos mercados na corte**. Natal: EDUFRN, 2018.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da Lingua Brasileira** por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz. Na Typographia de Silva, 1832.

TEIXEIRA, Rubenilson Brazão. **O poder municipal e as casas de câmara e cadeia: semelhanças e especificidades do caso potiguar**. Natal: EDUFRN, 2012.

A historical map of Rio Grande do Norte, Brazil, featuring a compass rose in the bottom left corner and a text box in the center. The map shows a landscape with hills, a river, and various place names. The text box contains the title 'PARTE II' and the subtitle 'Novos olhares sobre o ensino'.

PARTE II

Novos olhares sobre o ensino

PROGRESSÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA PRIMEIRA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



Matheus Oliveira da Silva

Apresentação

Como professores, nossas tarefas são múltiplas. Ministras aulas, planejá-las, elaborar atividades, avaliações e, até mesmo, materiais didáticos. Apesar de práticas distintas (mas que se relacionam), poderíamos fazer um levantamento de aspectos comuns entre elas: precisamos definir objetivos, selecionar conteúdos e fontes, estabelecer problemas, determinar critérios e expectativas, precisamos pensar em nosso público-alvo. Como em uma lista, é muito fácil ter a sensação de que, uma vez cumprida cada uma dessas tarefas, cumprimos plenamente o mínimo daquilo que seria da alçada de um professor. Porém, há uma teia, por assim dizer, que entrelaça essas e tantas outras incumbências do ofício: a progressão.

De certa maneira, nenhum de nós está totalmente alheio a essa temática. Afinal, se em algum momento escolhemos uma palavra ao invés de outra para falar com crianças e adultos, se propomos uma atividade mais fácil do que outra para essa ou aquela turma, se optamos por narrativas mais gerais ao invés daquelas mais complexas, em todos esses casos, estamos nos utilizando de princípios da progressão (embora muitos de nós não o saibamos).

Antes de chegar ao conceito, gostaria ainda de propor um exercício imaginativo para que possamos dimensionar a progressão. Imagine que, agora, você escreverá um pequeno livro didático sobre História Local para seus alunos do 6º Ano. Pensemos nas seguintes questões:

- A) Para que serve este livro?
- B) De onde parte a narrativa que construí no livro? Ela leva em consideração o que os alunos já sabem sobre o assunto? Ela é a mesma narrativa que escreveria para outras séries?
- C) As palavras que utilizei no texto realmente proporcionam aos alunos uma compreensão efetiva da narrativa? Elas estão adequadas a suas idades e desempenho cognitivo?
- D) O que espero que os (as) alunos(as) saibam e/ou consigam após o trabalho com este livro?
- E) Este livro servirá como base para que o aluno consiga aprender coisas novas e lidar melhor com aquilo que já sabe?
- F) Os comandos das atividades demandam uma utilização do que já foi aprendido em capítulos anteriores ou estão fechados na interpretação dos capítulos?

Essas questões elucidam como a progressão não apenas está presente em nossa prática docente, mas, principalmente, como precisa estar, caso realmente queiramos alcançar os objetivos que estabelecemos para nossas aulas de História. Por isso, para tratar do tema a partir de um caso concreto, este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na iniciação científica, entre 2018 e 2019, que procurou averiguar a existência ou não de uma progressão do conhecimento histórico na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (2015). Para isso, o texto divide-se em duas partes: na primeira, tentarei historicizar a pesquisa que origina este texto, apresentando também aspectos bibliográficos e teóricos a respeito da progressão. Já na segunda, será exposta a análise feita para delimitar a progressão no componente curricular História.

Contudo, o mais importante é ressaltar que este texto foi motivado pela necessidade de contribuir com os estudos sobre o tema e para ratificar a importância e coerência de pensar a aprendizagem histórica, em todas as suas dimensões, a partir da ciência de referência.

Por que docentes de História devem discutir progressão do conhecimento?

Para utilizar uma definição operatória de progressão do conhecimento, podemos entendê-la como a “distribuição criteriosa dos conhecimentos e habilidades relativos à determinada matéria” (FREITAS, 2014, p.148)¹. No caso da História, a progressão pode ser percebida mediante a distribuição de conteúdo, seleção de recortes espaciais e temporais, e conceitos

¹ Tal opção se dá justamente pela ainda imprecisão no trato com a progressão, observada nos trabalhos com os quais tivemos contato.

sob uma perspectiva de complexização. Os conceitos vão ficando, por exemplo, mais específicos; os espaços podem ir se distanciando em relação ao espaço local; os recortes temporais podem ir recuando no tempo; a compreensão sobre determinados fenômenos ou fatos pode requerer a articulação de mais informações – conceitos, uso de fontes, comparação de informações, entre outros.

O estudo da progressão do conhecimento em História é resultado da percepção de que a aprendizagem histórica é um elemento da ciência da história. Segundo Rafael Saddi, há uma disciplina especializada dentro da ciência da história, chamada *didática da história*, que é responsável pelo estudo das formas, usos, sentidos e funções do conhecimento histórico sob a relação de como se ensina e se aprende história em diversos espaços da sociedade (SADDI, 2012).

A progressão pode contribuir com diversos aspectos do ensino de história e da prática docente, como por exemplo, a seleção de conteúdos e objetivos, bem como fontes. Não é incomum constatar diversas dificuldades de alunos em sala de aula. Quando se ministra, por exemplo, assuntos cuja dimensão temporal e espacial é muito distante de suas realidades, requer-se deles uma capacidade de abstração que os situe em relação a tais recortes. No entanto, esta é uma tarefa que, antes de executada, precisa ser desenvolvida não apenas na Geografia, mas também na História. Isto poderia ser resolvido com um trabalho com mapas e fontes sobre o período, mas por este pequeno deslize, digamos assim, um assunto pode perder o significado para os alunos e, logo, afetar seu desempenho. Também ocorre muitas vezes de os professores menos experientes tentarem ensinar para alunos do 6º ano do ensino Fundamental I da mesma maneira – o mesmo recorte, fontes, textos, vocabulário, gestos, objetivos, recursos didáticos, nar-

rativa – como se ensina aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, sem levar em consideração que as estruturas cognitivas, os conhecimentos e a percepção de mundo de um estudante de 10 anos não são as mesmas de um estudante de 14 anos. E logo se descobre, na prática, a importância de pensar na progressão do conhecimento em nossos planejamentos.

Estas nuances precisam ser incorporadas às discussões no ensino de história, à formação de docentes e suas respectivas práticas. Esta, dentre outras, é a contribuição que se espera dar por meio desta pesquisa.

Progressão do conhecimento e a Base Nacional Comum Curricular

Em setembro de 2015, o Ministério da Educação tornou pública a Primeira Versão Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Envolvida em diversas polêmicas, a Base foi alvo de críticas de professores, instituições de diferentes naturezas, gestores e outros profissionais. No que diz respeito ao componente curricular História, tais polêmicas estavam relacionadas a uma suposta exclusão de conteúdos substantivos, como História Antiga e Medieval, considerados por muitos historiadores como conteúdos canônicos. Já em maio de 2016 foi publicada a segunda versão do documento, cujas características destoavam completamente da primeira e revelavam a retomada de uma perspectiva considerada tradicional no ensino de história, marcada pelo eurocentrismo (OLIVEIRA; FREITAS, 2018).

Este processo de elaboração e disputas em torno das duas referidas versões, e as características de cada uma no que diz respeito à História, foi estudado entre os anos de 2016 e 2018, resultando em duas importantes conclusões. A primeira afirma que os pro-

fissionais de História – representados por entidades de classe –, quando opositores ou críticos à primeira Base, não tinham clareza sobre a distinção de diversos aspectos da elaboração de um currículo, limitando-o exclusivamente à seleção de conteúdo. A partir deste ponto, revelou-se outra importante característica dos historiadores brasileiros, a saber, o conservadorismo que os impedia de romper com uma organização da História escolar pautada no modelo quadripartite, como propunha a Base (SILVA, 2018).

Como então as disputas em torno da primeira versão foram efetivadas na segunda? A resposta a esta questão se constitui como a segunda conclusão mencionada, validando a primeira. Em uma análise das principais mudanças no perfil do componente curricular História, constatou-se que a segunda Base, ao retomar um modelo tradicional e eurocêntrico, preocupou-se em propor mudanças a partir de conteúdos substantivos² e, conseqüentemente, voltar a privilegiar recortes espaço-temporais que, na primeira versão, estavam condicionados à relação com a história do Brasil (SILVA, 2019a).

Estas constatações poderiam abrir caminhos para uma série de outras discussões e questionamentos. Contudo, o contato com uma bibliografia que versa sobre teoria da História e ensino e aprendizagem da História revelou a necessidade de eleger a progressão como uma discussão necessária em nossa área. Evidentemente, tal afirmação pressupõe que este é um tema ainda muito distante dos historiadores e que guardaria novas possibilidades de ensino, pesquisa, atuação e percepção sobre o ensino de História. Desta

² Houve também mudanças nos eixos temáticos, mantendo-se apenas um eixo para conteúdos substantivos e outro para meta-históricos. Foi excluído, por exemplo, o eixo Formação cidadã, o que quando somado ao grande esforço em mobilizar a volta da história eurocêntrica, ratifica a despreocupação com o principal objetivo da História na Educação Básica: a formação cidadã.

maneira, encaminhamos o estudo da terceira versão da Base sob a perspectiva das duas primeiras pesquisas apresentadas aos demais membros do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais³, e empenhamo-nos em tornar a progressão nosso objeto.

Nossa primeira tarefa foi realizar um levantamento bibliográfico que indicou, na época, cinco trabalhos de historiadores que estão inseridos no campo do ensino de história versando especificamente sobre progressão.⁴ Estes trabalhos revelaram a pouca presença de referências brasileiras para o assunto e a necessidade e importância de dialogar com uma bibliografia internacional, que classificarei aqui em três blocos. Neles, há uma bibliografia especializada em *progressão do conhecimento*⁵, em *teoria da história*⁶

³ O trabalho intitulado “A terceira versão da BNCC: as disputas para um currículo em História” foi desenvolvido entre 2018 e 2019 por Isabela Ferreira (História/UFRN) e Cíntia Venâncio (História/UFRN) através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/PROPESQ/UFRN).

⁴ São eles Progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de *social studies* dos EUA (1995-2012) de Máira Ielena Cerqueira Nascimento; A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio e Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático, ambos de Flávia Caimi e Sandra Regina de Oliveira; Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental II, escrito por Aaron Sena Cerqueira Rei; Progressão dos conteúdos históricos em currículos nacionais da América, Europa e Ásia (1995-2012), de Itamar Freitas. Ao mesmo tempo, discussões que tocam aspectos relativos à progressão em História não são estranhas aos historiadores. Poderia citar algumas obras de referência, como *Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o ensino de História – Anos Iniciais* (Itamar Freitas), *Aprender e ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica* (Itamar Freitas), *Ensino de História para o Fundamental I* (Maria Belintane Ferminiano e Adriane Santarosa dos Santos). Entretanto, nosso critério foi compreender o quanto a discussão sobre progressão já havia se disciplinarizado entre os historiadores.

⁵ Entre os autores mais citados na abordagem desse tema destacam-se: Itamar Freitas, Kieran Egan, Peter Lee, Jörn Rüsen, Margarida M. D. Oliveira, Margaret Heritage, Katia Maria Abud, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson.

⁶ Neste âmbito, podemos citar os seguintes autores: Robin Collingwood,

e *teorias da aprendizagem*⁷ (SILVA, 2019b). A partir das referências mobilizadas por esses trabalhos, defendo que a progressão é constituída sob uma área de fronteira desses três segmentos disciplinares e que, justamente por isso, pode ser observada em diferentes objetos por meio de comandos, conteúdos, recortes, conceitos, e podem ser, inclusive, todos estes relacionados e comparados.

Dito que a progressão é algo ainda pouco considerado no leque de preocupações dos profissionais de História brasileiros, coube-nos aqui refletir se a primeira versão da Base, tão polêmica como foi, faria jus a um caráter inovador não apenas pela maneira como reorganizou a história escolar em torno do Brasil, mas também por incorporar ao componente curricular história aspectos mínimos acerca da progressão do conhecimento.

Estratégias de progressão histórica na 1º BNCC

Para observar a progressão na BNCC, utilizamos dois parâmetros: comandos e objetivos, por um lado, e as chamadas estratégias de progressão, por outro. Estas são meios comuns para articular a progressão entre séries e níveis. Foram analisadas as *estratégias de progressão* para todo o documento e, entre o 9º ano e o 1º ano do Ensino Médio, os comandos. Esta escolha decorre do fato de que as séries indicadas representam a mudança de fases do ensino e que as estratégias de progressão podem ser observadas mais claramente em todo documento.

Jörn Rüsen, Peter Lee, Reinhart Koselleck, Geoffrey Hawthorn, Oldimar Cardoso, Isabel Barca e Itamar Freitas.

⁷ Segue aqui alguns autores importantes para o presente tema: Lev Vigotsky, Jean Piaget, Frederic Skinner, B. S. Bloom, Jerome Bruner e Phillipe Perrenoud.

Inicialmente, é preciso considerar que a BNCC já anuncia elementos que sinalizam perspectivas de progressão. Isso informa que sua elaboração estava pautada minimamente em pressupostos sobre o assunto. Logo no texto introdutório verifica-se que “a proposta para o componente curricular História compreende uma *ordenação de objetivos de aprendizagens* relacionadas à compreensão do lugar social do saber histórico na Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 242). Além disso, “em função dessa postura, a proposição curricular estabelece articulação entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e entre esses e o Ensino Médio” (BRASIL, 2015, p. 242). A BNCC, portanto, afirma que seus objetivos foram ordenados de maneira criteriosa e articulada, o que dialoga com conceito de progressão apresentado por Freitas, referenciado no início do texto.

Outro elemento que indica a existência de uma proposta de progressão são os *objetivos* de cada fase do ensino. Nos Anos Iniciais, são desenvolvidos saberes necessários à apropriação histórica do tempo e ao desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão contínua de processos históricos. Nos Anos Finais há o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil, de indivíduos e coletividades, que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória brasileira. Por fim, no Ensino Médio, ocorre o aprofundamento destas perspectivas, fomentando o desenvolvimento de habilidades para conceituação, para análise e para síntese dos processos históricos, inter-relacionando a História do Brasil com outros espaços: as Áfricas, as Américas e os mundos europeus e asiáticos (BRASIL, 2015, p. 242-243).

Sintetizando tais proposições, pode-se inferir que, nos Anos Iniciais, há a construção de uma base

teórica e cognitiva para lidar com o tempo; nos Anos Finais, esta base é desenvolvida e ampliada, visando lidar com processos históricos no tempo; e no Ensino Médio esta base é utilizada para operacionalizar o trato com estes processos históricos também ao longo do tempo. No 1º Ano do Ensino Fundamental, por exemplo, espera-se “identificar e problematizar as razões da seleção, das escolhas e da definição de datas comemorativas, considerando seus diferentes significados e sentidos” (BRASIL, 2015, p. 244). Já no 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se “conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo – calendários e outras formas consagradas – dos astecas, dos maias, dos egípcios, dos diferentes povos indígenas brasileiros entre outros, discutindo usos e adequações” (BRASIL, 2015, p. 251). Por fim, no 1º Ano do Ensino Médio, “refletir, discutir e posicionar-se sobre os sentidos, os significados e as representações de datas comemorativas alusivas às presenças ameríndias, africanas, afro-brasileiras e europeias no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2015, p. 260).

Outra característica presente na BNCC é a organização dos recortes espaciais do *próximo ao distante*. Para efetivar isso, o documento toma a realidade brasileira como ponto de partida para estabelecer nexos com outros locais ao longo do tempo.

Para tanto, enfatiza-se a História do Brasil como alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias. Aliás, tais nexos e articulações são apontados em vários objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 242).

Já o reforço nos passos anteriores aparece de duas maneiras. Primeiro na repetição de eixos temáticos consecutivamente. Assim, o 1º ano dos Anos Iniciais versa sobre os sujeitos e grupos sociais e o 2º sobre grupos sociais e comunidades. O 7º ano trata de processos e sujeitos, e o 8º e 9º anos sobre análise e processos históricos. A segunda maneira é a repetição de comandos entre séries, como se verá adiante. Estes são os elementos identificados que anunciam uma progressão do conhecimento histórico na Base.

A progressão por meio dos comandos na 1º BNCC

Serão analisados agora os comandos utilizados nos objetivos prescritos e como eles conformam – ou não – uma progressão. O parâmetro utilizado para averiguar isso foi a Taxonomia de Bloom, um instrumento que tem por objetivo orientar o planejamento, organização e controle de objetivos de aprendizagem, e que dispõe de três domínios, a saber, cognitivo, afetivo e psicomotor, dentro dos quais há um nível de complexidade crescente estruturados por meio de objetivos dispostos em cada dimensão do processo cognitivo – *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação* (ANDERSON *et al.*, 2001).

No 9º Ano todos os comandos remetem a ideia de *conhecer e compreender*, ou seja, fica claro que a proposta nesta série é construir uma base cognitiva e conceitual. Já no 1º Ano há maior variedade de comandos. A prerrogativa de *conhecer e compreender* é mantida, mas agora está acompanhada de objetivos como *avaliar, posicionar-se e interpretar*. Observe-se a Taxonomia de Bloom.

Tabela 1 - Taxonomia de Bloom

CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AVALIÇÃO
Apontar Arrolar Definir Enunciar Inscrever Marcar Recordar Registrar Relatar Repetir Sublinhar Nomear	Descrever Discutir Esclarecer Examinar Explicar Expressar Identificar Localizar Narrar Traduzir Transcrever	Aplicar Demonstrar Dramatizar Empregar Ilustrar Interpretar Inventariar Manipular Praticar Traçar Usar	Analisar Calcular Classificar Comparar Contrastar Criar Debater Diferenciar Distinguir Examinar Provar Investigar Experimentar	Armar Articular Compor Constituir Coordenar Crítico Dirigir Reunir Formular Organizar Planejar Prestar Propor Esquematisar	Ajuizar Apreciar Avaliar Eliminar Escolher Estimar Julgar Ordenar Preferir Selecionar Taxar Validar

Fonte: ANDERSON, L. W. et. Al, 2001.

Agora vejamos os comandos do 9º ano⁸, coloridos de acordo com o campo ao qual correspondem⁹.

Tabela 2 – Classificação dos comandos do 9º Ano.

9º ANO – ANALISANDO PROCESSOS HISTÓRICOS			
Procedimentos de pesquisas	Representações do tempo	Categorias, noções e conceitos	Dimensão político cidadã
Identificar Reconhecer Identificar Discutir Comunicar	Reconhecer Compreender	Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender Conhecer Compreender	Conceituar (historicamente) Conceituar Conceituar (historicamente) Conceituar Conceituar (historicamente) Conceituar Conceituar (historicamente) Conceituar Conceituar (historicamente)

Produzido pelo autor.

⁸ Na tabela abaixo, os comandos estão dispostos na mesma ordem como nos objetivos prescritos na BNCC.

⁹ Ressalta-se que esta correspondência não se faz exclusivamente pela existência dos mesmos comandos na Taxonomia, mas sim a partir da sua aproximação. O verbo *conceituar*, por exemplo, não consta no campo conhecimento, mas remete ao pressuposto de que o ato de conceituar um fato ou um período expressa o *conhecimento* sobre eles.

Transformando estes dados em gráficos percentuais, fica mais clara a proposta do 9º ano. As informações acima apontam uma concentração de 67% do domínio da *compreensão* e 33% do *conhecimento*. Nesta série, portanto, predominam comandos que visam construir a capacidade de apropriar-se de informações. Agora vejamos os comandos do 1º ano.

Tabela 3 – Classificação dos comandos do 1º Ano.

Tabela 4 – Classificação dos comandos do 1º Ano.

1º ANO/EM – MUNDOS AMERÍNDIOS, AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS			
Procedimentos de pesquisas	Representações do tempo	Categorias, noções e conceitos	Dimensão político cidadã
Utilizar	Aprofundar	Reconhecer	Avaliar
Pesquisar	Refletir	Analisar	Valorizar
Comunicar	Discutir	Contextualizar	Interpretar
	Posicionar-se	Interpretar	Respeitar
	Identificar	Conceituar	Promover
	Analisar		Valorizar
			Promover

Produzido pelo autor

Há incorporação de comandos que demandam ações cognitivas mais complexas. Para “avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlânticos de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil” é necessário, por exemplo, conhecer minimamente a história do Brasil e do continente africano, a formação das populações nestes dois locais, aspectos das suas culturas, saber conectar fatos, saber questionar e recorrer a possíveis fontes, bem como elaborar hipóteses. Os comandos o 1º Ano reservam, assim, 29% de seu espaço para o domínio da *análise*, 22% para *compreensão*, 21% para a *avaliação*, 14% para *aplicação* e outros 14% para *conhecimento*.

Agora colocando todos os comandos das duas séries em ordem de complexidade, pode ser ainda mais nítida a progressão em cada uma.

Tabela 4 – Comparação entre os comandos do 9º e 1º Ano, de acordo com a Taxonomia.

9º Ano	1º Ano
Conhecer	Aprofundar
Conceituar	Aprofundar
Compreender	Reconhecer
Reconhecer	Interpretar
Identificar	Comunicar
Discutir	Interpretar
	Utilizar
	Pesquisar
	Contextualizar
	Analisar
	Discutir
	Refletir
	Avaliar
	Posicionar-se

Produzido pelo autor

Há, assim, uma complexização interna, ou seja, dentro de cada série avança-se em direção a competências mais sofisticadas, mas também há uma progressão quando relacionamos cada uma delas. Em outras palavras, o 9º ano seria a fase de construir uma base e o 1º ano o momento de utilizar esta base para operacionalizar comandos que exigem, de maneira mais concreta, a atuação dos alunos.

Após averiguar a existência de estratégias de progressão, a articulação de objetivos e dos pressupostos epistemológicos por trás da estruturação do componente curricular História, anunciados no texto introdutório da disciplina, é possível afirmar que sim, a primeira versão da Base possui uma progressão do conhecimento histórico, como questionava a problemática da pesquisa posta no início do texto.

Considerações finais

Este estudo sobre a Base foi quase um pretexto para trazer aos colegas da História algumas reflexões sobre a progressão do conhecimento. Relacionando os resultados da pesquisa ao estado da produção brasilei-

ra sobre o tema, fica clara a necessidade e importância de pensar esta questão a partir das ciências de referência – que no nosso caso é a História –, sempre em diálogo com as teorias da aprendizagem.

O estudo da progressão pode contribuir significativamente para a melhoria de muitos aspectos na formação de docentes, e mesmo para a melhoria dos resultados do trabalho realizado pelos professores que já estão em sala de aula. Não é incomum que ouçamos relatos destes profissionais insatisfeitos com baixo desempenho de estudantes na leitura dos textos dos livros didáticos, na compreensão das explicações dadas em sala e nas respostas encontradas nas avaliações escolares. Mas quando estes mesmos docentes foram sensibilizados sobre a importância de entender cada aluno(a) em sua singularidade e em sua fase? E por que não foram? Faltou reflexão sobre o que significa ensinar História para um estudante de 10 anos e para outro de 14?

Por isso, gostaria de encerrar este texto propondo a professores e futuros professores que tenhamos sempre em mente *aquilo que irei ensinar, o para que irei ensinar, para quem irei ensinar, por meio de que irei ensinar*. Sobre aquilo a ser ensinado (conteúdo substantivo), precisamos dessacralizar as coisas e visualizar temáticas históricas dentro de um plano de aprendizado mais amplo. Se a Revolução Francesa for nosso tema no 8º Ano, é de bom tom que não a signifiquemos apenas pelo discurso de que “é importante”, mas pensemos quais noções históricas serão apreendidas desse conteúdo para que novas bases de interpretação histórica sejam desenvolvidas (o termo *Revolução de 30* é o mesmo para *Revolução Francesa*? Se a *Burguesia* “nasce” na Revolução Francesa, por que falamos *burguesia* no Brasil no século XX, um ano depois, no 9º Ano?).

Ao mesmo tempo, se a História ensinada for dotada de um *para que ensinar* (objetivos), temos que após um ano letivo alcançando objetivos pré-estabelecidos, teremos saído de um ponto A para um B e, logo, o aluno não será o mesmo que iniciou esse trajeto. Este aluno, por sua vez, não pode percorrer um caminho que não seja adequado a ele. O *para quem ensinar* demanda de nós que lembremos que aquele texto que usa termos como *virada histórica, forças produtivas, alhures, epistemologia* pode ser incompatível ao estado cognitivo de crianças de 10 anos. Ou, caso queiramos, tracemos meios para chegar a tais palavras. Aliás, nisto pode consistir o *por meio de que irei ensinar*. Atualmente, existem diversos recursos à disposição de professores (livros, sites, aplicativos, computadores etc.). Devemos definir quais desses recursos são imprescindíveis para que outros possam ser usados em sequência. O que é necessário saber antes, por exemplo, para que os alunos possam usar aplicativos de maneira eficaz? E após a inserção de aplicativos, com quais outros recursos eles estarão habilitados a usar? Creio que, assim, poderemos ampliar a receptibilidade e o potencial da progressão em nossas atuações.

Referências

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, p. 483-495, 2017.

_____. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.26, n.51, p.163-184, jan/jun 2012.

CAINELLI, Marlene. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.44, 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom**: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREITAS, Itamar. Progressão dos conteúdos históricos em currículos nacionais da América, Europa e Ásia (1995-2012). *In*: FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014, p.145-177.

NASCIMENTO, Maira Ielena Cerqueira. **Progressão da aprendizagem do conhecimento histórico nos currículos prescritos de social studies dos Estados Unidos da América (1995-2012)**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar. *In*: Erinaldo Cavalcanti; Raimundo Inácio Souza Araújo; Giovanni Gomes Cabral; Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). **História**: demandas e desafios do tempo presente. 1ed.: EDUFMA, 2018.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Formação da consciência histórica a partir das ideias de progressão no livro didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do ensino fundamental II. *In*: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015, Florianópolis. Anais.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.34, n.2, p.211-220, jul/dez, 2012.

SILVA, Matheus Oliveira da. **BNCC e o componente curricular História**: como pensaram os seus críticos? *Boletim Historiar*, n. 23, abr./jun. 2018, p. 85-106.

_____. Base Nacional Comum Curricular: a História disputada em duas versões. **Revista do LHIESTE**, v. 5, p. 112, 2019 a.

_____. Progressão do conhecimento histórico: um olhar sobre a produção brasileira. **Temporalidades**, Edição 31, v. 11, n. 3 (set./dez. 2019) b.

BERIMBAU ME LEVA: CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA À LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Jefferson Pereira da Silva¹

Você não sabe o valor que a capoeira tem
Você não sabe o valor que a capoeira tem
Ela tem valor demais
Ê se segura rapaz
Você não sabe o valor que a capoeira tem
(Mestre Burguês)

Descrição da proposta

A sugestão de atividade aqui apresentada tem como foco o trabalho com a temática da capoeira no ensino de História, desenvolvendo valores e princípios

¹ Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGH-UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais. Atualmente, é professor substituto da disciplina de História no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), campus de São Gonçalo do Amarante.

coerentes com uma formação cidadã democrática e republicana. Segundo Manoj Geeverghese, “a arte da capoeira é repleta de tradições e rituais advindos da africanidade do povo brasileiro. Este é um valor que deve ser bastante explorado e difundido em prol da valorização de aspectos formativos presentes na cultura afro-brasileira” (GEEVERGHESE, 2013, p. 106). Para explorar esse potencial, utilizaremos como recurso didático um dos elementos fundantes da prática da capoeira, a musicalidade, por meio de canções compostas por capoeiristas que atuam em grupos de capoeira no Rio Grande do Norte. A proposta foi pensada para ser trabalhada notadamente com estudantes que estão no Ensino Fundamental II. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos objetos do conhecimento que devem fazer parte das aulas de História do 9º ano trata-se da cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. A sequência didática aqui apresentada é dividida em três momentos que, juntos, permitirão uma discussão geral sobre a historicidade da capoeira e seu aspecto antirracista.

Público-alvo: 9º Ano do Ensino Fundamental II

Tempo estimado: 2h/a

Objetivos

- Identificar a relação da capoeira com a História da escravidão no Brasil do século XIX;
- Reconhecer a capoeira como um patrimônio cultural de origem afro-brasileira;
- Discutir diferentes aspectos da experiência da escravidão no Brasil e formular hipóteses sobre essa experiência a partir do exercício de leitura e interpretação de cantigas de capoeira;

- Desenvolver valores e princípios coerentes com uma formação cidadã comprometida em promover a inclusão, a igualdade e a justiça social;
- Estimular ações sociais de combate ao racismo e toda forma de discriminação.

Conteúdo

Sobre à relação entre a sociedade e a escola, Margarida Dias de Oliveira há muito ressaltou “que todo cidadão tem o direito e o dever de saber sobre História para entender seu mundo, ler sua realidade e nela atuar” (OLIVEIRA, 2003, p. 188). Neste sentido, concordamos com Itamar Freitas quando afirma que os valores fazem parte da aprendizagem histórica, quer queiramos ou não, pois eles fazem parte do nosso cotidiano, estão postos. E mais, “esse valor é também conteúdo histórico” (FREITAS, 2016, p. 109). Eles perpassam ainda documentos que de forma direta ou indireta direcionam as ações a serem executadas na educação, tais como as Declarações Universais, a Constituição, as Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares etc. o que torna mais necessário ainda suas problematizações nos ambientes escolares. E dentre esses, muito se tem discutido sobre a Lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros.

Responder ao questionamento sobre qual África e qual Brasil negro devem ser ensinados aos alunos da Educação Básica é um dos grandes desafios que a Lei n. 10.639/2003 apresentou e que continua em pauta na contemporaneidade. Acreditamos que a resposta varia de acordo com os contextos nos quais a questão é lançada, uma vez que os critérios utilizados no processo de selecionar conteúdo são múltiplos, cabendo ao docente a tarefa de diagnosticar qual a necessida-

de da turma que ele está atuando ou do grupo com o qual ele esteja trabalhando, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de valores que promovam a inclusão de grupos historicamente excluídos e marginalizados pela sociedade.

De acordo com Vitor Barcellos, muitas vezes a capoeira é incluída em feiras interdisciplinares ou culturais por ser-lhe atribuído um sentido meramente lúdico, assumindo caracterizações denominadas por ele de “folclóricas” e da perspectiva do espetáculo. Ou seja, como se fosse uma prática “exótica” ou “estranha” aos objetivos educativos (BARCELLOS, 2013). Esse é um problema que essa sequência didática pretende contornar, pois consideramos que a “Capoeira, o Jongo e o Samba de Bumbo são movimentos culturais de conscientização da luta de resistência do povo brasileiro, que sofreu com a colonização e a exploração imposta pelos colonizadores europeus”, de modo que ações educativas que tomem essas práticas como referência não podem perder de vista “a questão histórica, a identidade cultural e o desejo de representar os valores e tradições do povo” (HENRIQUE, 2014, p. 128).

A epígrafe que inicia este trabalho é o coro de uma música bastante cantada nas rodas de capoeira do Rio Grande do Norte. Escrita e gravada por Antônio Menezes, conhecido no cenário capoeirístico como Mestre Burguês, a canção fala a respeito de um valor presente na capoeira que poucas pessoas conhecem, capaz de mudar a vida das pessoas e de ajudá-las nos momentos de dificuldade. A capoeira é fruto da vivência e experiência sociocultural dos africanos e seus descendentes em território brasileiro. Juntamente com outras manifestações resultantes dessa experiência, tais como o samba e o jongo, esta manifestação hoje se configura em um dos símbolos que representam a identidade nacional.

De modo geral, ao longo do século XIX, entende-se que a prática da capoeira tenha possuído um perfil que estava fortemente atrelado ao que Carlos Eugênio Líbano Soares chamou de *capoeira escrava*, uma vez que a difusão e o desenvolvimento dessa prática ocorreram notadamente por meios das relações socioculturais estabelecidas entre africanos e afro-descendentes na conjuntura da escravidão brasileira. Entretanto, vale destacar que, dependendo dos contextos de cada região ou temporalidade, durante o oitocentos, a capoeira apresentou aspectos particulares.

Os trabalhos que analisaram a capoeira no século XIX na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, apontam principalmente para uma dura perseguição e marginalização de seus praticantes, que compunham um grupo heterogêneo formado não apenas por africanos e afrodescendentes pobres e iletrados, mas também de indivíduos letrados, aristocratas e militares. Esse tipo de objeção decorreu, sobretudo, na segunda metade do século XIX, por conta da história das maltas, grupos que se envolveram em diversos conflitos na então capital do Império do Brasil. Tais confrontos ocorreram tanto por questões políticas, como nos confrontos que antecederam e se seguiram à Proclamação da República brasileira, quanto por disputas territoriais, uma vez que algumas maltas disputavam entre si o poder de influência em determinados espaços da cidade carioca.

Em outras regiões do Brasil, a perseguição e marginalização da capoeira e de seus praticantes também foi intensa durante o século XIX. Em Belém, diversas são as fontes, sobretudo na imprensa, que apontam para essa dura repressão. Nesse caso, merece destaque a participação de diversas mulheres que, além de se comportarem na contramão do que se esperava, ou seja, desenvolvendo atributos volta-

dos para o trabalho doméstico e os cuidados com a família, encontravam-se vinculadas a uma prática totalmente marginalizada e proibida de acordo com o Código Penal da época.²

Mas nem só de hostilidade vive a trajetória da capoeira e de seus praticantes no século XIX. Na Bahia, as memórias que giram em torno do 2 de Julho, no contexto das chamadas Guerras de Independência, destacam a importante participação que os escravizados capoeiristas tiveram nos conflitos, lutando contra os portugueses. Nas palavras do Mestre Noronha, por não possuírem armas de fogo, os capoeiras “brigavam de ponta-pé, cabeçada, rasteira, rabo de arraia e joelhada” (ABREU, 2005, p. 25).

Importante símbolo da resistência negra, a capoeira foi reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³ em 2008 como patrimônio cultural imaterial brasileiro e, em 2014 como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a capoeira foi instituída como importante expressão da cultura afro-brasileira, especialmente após o processo de *esportização* dessa prática. O que estamos chamando de *esportização* da capoeira trata-se de todo um movimento protagonizado por algumas lideranças com o fim de resistir à criminalização indiscriminada de sua prática, proibida no Código Penal brasileiro entre os

² Para saber sobre essa questão, ver o livro *Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da Capoeira no Brasil* (2009), escrito por Josivaldo Oliveira e Luiz Leal, especificamente o capítulo 8, intitulado “O reinado das mulheres: a capoeiragem feminina no norte do Brasil” (OLIVEIRA; LEAL, 2009).

³ O IPHAN – criado em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378 – é a autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura responsável por responder pela preservação de todo o patrimônio cultural brasileiro. Cabe a ele proteger e promover os bens culturais do país, assegurando sua permanência e usufruto para todas as gerações. Para saber mais acessar: <<http://portal.iphan.gov.br>>.

anos de 1890 e 1937.⁴ O movimento ganhou fôlego nas décadas de 1960 e 1970, notadamente em São Paulo e Rio de Janeiro, quando ocorreu uma grande migração de capoeiristas e mestres baianos para esses estados. Esta migração impulsionou sua valorização e fez com que a capoeira ganhasse cada vez mais respaldo em nível nacional, principalmente após a regulamentação da capoeira como modalidade esportiva pela Confederação Brasileira de Pugilismo (CBP) no final de 1972, através do então Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

Sobre quais os valores que são atribuídos a prática da capoeira no que diz respeito a sua relação e contribuição com a educação brasileira, e especialmente com o ensino de História, certamente merece destaque a perspectiva que oferece para a formação humanística. De acordo com Maria Coelho, “a formação humana é entendida em seus sentidos plenos de emancipação pessoal e participação ativa na construção da sociedade democrática” (COELHO, 2009, p. 25). A capoeira é capaz de propiciar aos seus praticantes a oportunidade de agir e interagir na sociedade a partir dos fundamentos próprios desta arte – baseados na luta pela liberdade e igualdade – de forma lúdica. Por isso, estudos sobre o tema atribuem à capoeira grande potencial educativo, principalmente no que se refere à superação das desigualdades étnico-raciais, desenvolvimento de princípios éticos e contribuição com a formação cidadã. De acordo com Marco Silva, a roda da capoeira constitui um espaço de formação porque, dentre outras coisas,

⁴ “Capítulo XIII – Dos vadios e capoeiras. Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena de prisão celular por dois a seis meses”. (CÓDIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1890).

reproduz nas suas práticas os conceitos de comunidade; permite o conhecer da diferença sem discriminação; educa a partir do conhecimento histórico de sua origem e desenvolvimento; leva ao praticante a entender sua história; auxilia na busca do equilíbrio em situações adversas; abre um espaço no campo de trabalho através das habilidades desenvolvidas no decorrer da sua formação (SILVA, 2006, p. 94).

Desse modo, a formação humanista que a capoeira é capaz de proporcionar acontece, principalmente, por intermédio das relações interpessoais que ocorrem entre os sujeitos e nos mais variados espaços e situações rotineiros desta prática, tais como os treinos, celebrações, rodas, todos repletos de musicalidade. Para Núbia Cassiano, o acesso à aprendizagem da capoeira contribui com a amplitude do conhecimento sobre como se deu a formação cultural de grande parte do povo brasileiro. E mais: “sua prática mantém viva a maneira de ‘ser’ do nosso povo lutador pela igualdade. A capoeira, além de esporte, dança, luta ou jogo, é uma manifestação cultural que representa um modo de enfrentar o mundo e a vida” (CASSIANO, 2014, p. 37). Neste caso, o que ganha força é a corporeidade, que se movimenta ao ritmo dos tambores.

Já de acordo com Fernando Placedino, a chamada Capoeira Escolar, profundamente amparada na sua história e cultura popular, “apresenta-se como possibilidade de experiência estética capaz de provocar o educando a um sentido formativo possível de ressignificações, o desenvolvimento do sujeito ético” (PLACEDINO, 2014, p. 12). Na sua perspectiva, essa ideia de ressignificação e desenvolvimento do sujeito ético só pode ser compreensível se entendermos que a capoeira não se limita às singularidades de natureza do mundo capoeirístico, mas que pode ainda provocar uma série de sensações que desencadeiam, através de

si mesmas, a manifestação no que diz respeito a concepções e posturas relacionadas a princípios como pluralidade e alteridade, pois

Seja tocando berimbau, pandeiro, atabaque, agogô, batendo palmas, cantando lamentos ou exaltações reportando os acontecimentos e personagens históricos da negritude, seja no gingado e demais gestos expressados no diálogo de corpos na Roda de Capoeira, os alunos capoeiristas estão constantemente experimentando e compartilhando estéticas que vão provocando mudanças no ser. É principalmente nesse ritual circular musicado que vai se percebendo e manifestando condutas de convívio respeitoso, e que acabam transgredindo o próprio momento da Roda de Capoeira, dando continuidade no exercício de pequenas ações no cotidiano (PLACEDINO, 2014, p. 70).

Ou seja, a capoeira é entendida aqui na condição de ferramenta capaz de fazer com que os alunos compreendam que é nas interações com o outro que eles se formam, bem como são também colaboradores para com a formação dos demais sujeitos. Além disso, Paula Silva compreende a capoeira como uma linguagem na qual a gestualidade, a musicalidade, seus aspectos históricos e sua ritualidade compõem um acervo a ser apropriado pelos alunos de modo que eles possam compreendê-la e praticá-la por meio de propostas educativas interdisciplinares.

Na concepção de Giuliano Mendonça, a capoeira possui a capacidade de nos guiar para um novo entendimento do que é o conteúdo escolar, que não se encontra “departamentalizado” dentro de um bloco de conteúdo ou área, já que a gênese e desenvolvimento histórico da capoeira dificilmente podem ser contemplados numa perspectiva unidimensional (MENDONÇA, 2013). Assim como a capoeira não pode ser enquadrada em um único determinante (jogo, luta, dança etc.), não se pode existir uma dis-

ciplina sozinha capaz de abordar e dar conta de toda a sua complexidade. Seguindo a mesma linha que os autores anteriores, Barcellos defende que a capoeira potencializa o aprendizado de uma multiplicidade de valores e competências que são inerentes ao currículo da escola, pois a capoeira é uma prática

extremamente rica para o ensino nas escolas, por seus diferentes “lados”: corporal, musical, cultural, identitário. Se por um lado, nas escolas particulares – onde haveria uma “maioria de crianças brancas” – ela pode ajudar a entender e valorizar a “cultura negra” na formação do Brasil, por outro, nas escolas públicas – onde haveria uma “maioria de crianças negras” – ela seria importante para fortalecer processos de identificação dos “negros”. “Identidade negra” é visto, assim, como algo específico, que não é subsumido na “identidade nacional”, exigindo um trabalho específico e um contato com processos de identificação trazidos pela Capoeira (BARCELLOS, 2013, p. 156-157).

Guiliano Mendonça acredita que o professor, com habilidade e criatividade, consegue fazer com que seja dissociada essa imagem da capoeira apenas como um jogo, luta ou dança. Mas também, de entender a capoeira como uma abertura para que sejam discutidas questões como preconceitos, sejam eles discriminatórios com relação a raça, a religião etc. (MENDONÇA, 2013). Nesse sentido, é fundamental distinguir o que é a capoeira na escola, seja nas aulas de História, Educação Física, Música, Artes e demais, e a capoeira executada na rua ou em quadras de esporte, pois são espaços e lugares diferentes, com sujeitos diversos e que apresentam demandas específicas. E, no ensino, a capoeira deve se converter em uma importante ferramenta para a concretização de um projeto de sociedade comprometido com o combate contra o racismo existente em nossa sociedade.

Estratégias

Como leitura e estudo prévio para o professor ou professora que deseje trabalhar com a temática aqui proposta, indicamos a leitura do *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil*⁵, desenvolvido entre os anos de 2006 e 2007 pelo IPHAN e que serviu como importante ferramenta para justificar o registro do ofício dos mestres e da roda de capoeira como patrimônios imateriais da cultura brasileira.

Como as atividades propostas utilizam como recurso didático cantigas de capoeira (Anexo), é interessante que os(as) estudantes possam ouvi-las. A aula pode ser planejada com os(as) professores de Língua Portuguesa, Artes e Música, que podem trazer mais informações sobre a composição das cantigas, e com o(a) professor(a) de Educação Física, que pode ensinar sobre os movimentos do jogo de capoeira. Nesse caso, o tempo estimado para a sequência didática deve ser adaptado de acordo com a avaliação dos(as) professores.

1. Para começar a aula no clima da capoeira, a sugestão é que a turma faça uma grande roda, para que possam conversar olhando nos olhos uns dos outros. Outra sugestão é realizar a aula na quadra da escola, onde os(as) estudantes poderão acompanhar as músicas cantando e batendo palmas. Propõe-se que a discussão comece com a música *Navio de Aruanda*, e composta pelo professor Tony Angola⁶. Essa música aborda o tráfico de escravizados e pode ser usada como ponto de partida para reflexões sobre o tema na medida em que traz

⁵ Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

⁶ Tony César da Silva Gonçalves, conhecido como Tony Angola, é professor de capoeira pela Associação de Capoeira Angola Comunidade e tem atuado principalmente na cidade de Nova Cruz/RN.

perguntas sobre os motivos e interesses envolvidos nessa prática. A sugestão é que o(a) professor(a) debata o assunto com a turma e estimule a formulação de hipóteses para responder as perguntas colocadas pela música, utilizando o conhecimento construído sobre escravidão nas aulas anteriores. Ademais, a música permite ainda uma conversa sobre o papel das religiões de matrizes africanas no conjunto e elaboração da cultura afro-brasileira. Isto porque o termo “Aruanda” se refere ao local que serve de morada aos orixás e demais entidades. Portanto, é um local presente no mundo espiritual e que emerge no território brasileiro a partir de cantigas de origem bantu.⁷

2. A aula segue com discussões de problemas elaborados a partir da análise da música *Mãe África*, composta pelo instrutor Formiga⁸. Essa música, assim como a anterior, discute elementos vinculados à história do tráfico de escravizados entre o continente africano e o Brasil. Entretanto, ela estimula a formulação de questões relacionadas às formas de resistência dos grupos escravizados, nesse caso, representado pela formação dos quilombos. É importante estimular o debate sobre outras formas de resistência, violentas (revoltas, ataques a senhores e feitores, suicídio, infanticídio etc.) ou institucionalizadas (processos contra escravização ilegal, ações de liberdade, negociações pela alforria etc.). Também é o momento oportuno para induzir os(as) estudantes a mobilizar conhecimentos

⁷ Para se debruçar mais sobre essa questão da representatividade de Luan-
da e de Aruanda com a memória coletiva afro-brasileira indicamos o artigo
*O reino de Aruanda: de porto luso-angolano de escravos a reino mítico afro-
brasileiro*, de Isis McElroy, publicado no ano de 2007 pela revista *Scripta*
e disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/14025/11026>>. Acesso 06/06/2021.

⁸ Jadson B. C. Santos, conhecido no meio capoeirístico como Formiga, é ins-
trutor de capoeira e tem atuado sobretudo na cidade de Natal/RN.

prévios para responderem sobre a formação das comunidades quilombolas no passado e suas lutas no pós-abolição e nos dias atuais.

3. O terceiro momento de discussões utiliza a música *É liberdade*, composta pelo contramestre Pitoco⁹. A música foi selecionada por pretender dar conta dos significados que a capoeira possui na contemporaneidade. Seus versos instigam a problematização de variados elementos, que vão desde aspectos relacionados ao jogo da capoeira, ou seja, da movimentação dos corpos, passando também por temáticas referentes à identidade, liberdade e luta por igualdade. É interessante, nesse caso, estimular os(as) estudantes a identificar as palavras-chave da cantiga, comentar sobre seus significados e verificar como essas questões são vivenciadas pelos(as) próprios(as) estudantes. Para promover a discussão na turma, pode-se perguntar quais suas origens, como se identificam, com vivenciam sua liberdade, em que situações sentem sua liberdade cerceada ou ameaçada, como são afetados pela desigualdade e exclusão que marca a sociedade brasileira, se já vivenciaram ou presenciaram situações de discriminação étnico-racial.

4. Para fechar a discussão, é conveniente que os(as) estudantes sejam estimulados a pensar e compartilhar com os colegas sugestões de ações sociais que contribuam para a valorização da cultura afro-brasileira e combate ao racismo na escola e na comunidade em que vivem.

⁹ Lucas Costa de Souza, conhecido como Pitoco, é contramestre de capoeira e tem atuado principalmente na cidade de Natal/RN.

Avaliação

Como proposta de avaliação, seguem algumas possibilidades:

1ª proposta: A avaliação pode ser continuada, ou seja, realizada ao longo de toda a aula. Nesse caso, dentre os aspectos que podem ser observados, destacamos: a participação nas dinâmicas, como por exemplo, na interação durante a formação da roda no momento inicial; e as respostas dadas às problemáticas levantadas pelo professor ou professora, seja nos debates estimulados pelas músicas, seja nas sugestões de ações que visem a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo na escola e na comunidade, tal como proposto no quarto momento. Para esse tipo de avaliação, é importante que o docente fique atento também aos alunos que não participam tanto, buscando estimulá-los a expressar suas ideias de forma oral e interagirem com os colegas.

2ª proposta: Trabalhos que envolvem pesquisas estimulam os alunos a desenvolverem habilidades de investigação e de construção de novos conhecimentos. Por isso, propor que os alunos pesquisem imagens que retratem a capoeira no século XIX pode ser uma boa alternativa, tendo em vista que esse é um período crucial na história da escravidão no Brasil e no desenvolvimento da cultura afro-brasileira, inclusive da própria capoeira. Além disso, existe uma considerável quantidade de materiais que podem ser localizados via internet e que, posteriormente, podem ser compartilhados em forma de exposição com a turma ou com a comunidade escolar de modo geral. Nesse caso, cabe ao professor ou professora retomar junto à turma o método de analisar uma fonte histórica, como

por exemplo, ressaltando a importância das críticas interna e externa às fontes imagéticas.

3ª proposta: Pesquisar músicas de capoeira de outros tempos e comparar com as atuais.

A construção de um folheto sobre a capoeira por todos os alunos da turma é um modo interessante de instigar o trabalho coletivo. Além de valorizar essa manifestação cultural, notadamente após a divulgação do resultado com a comunidade escolar, tal proposta possibilita também o desenvolvimento das potencialidades que os alunos e alunas da turma podem possuir. São os casos, por exemplo, dos alunos e alunas que possuem familiaridade com atividades de diagramação, de pesquisa, ou de outras tarefas que envolvem a elaboração do material. Ou ainda, da demonstração de habilidades artísticas (tais como desenhos e poemas), que também podem ser aproveitadas na confecção do folheto, enriquecendo ainda mais o projeto. Nesse caso, o professor ou professora deve estar atento não apenas ao resultado do produto pronto, mas também ao processo de elaboração como um todo, observando e registrando os diferentes modos de participação de cada estudante da turma.

Anexo – Cantigas

● *Navio de Aruanda* (Tony Angola)

Vim no navio de Aruanda, Aruanda ê

Vim no navio de Aruanda, Aruanda á

Por que me trouxeram de Aruanda?

Pra que me trouxeram de Aruanda?

Vim no navio de Aruanda, Aruanda ê

(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A6mZllfcCTc>>. Acesso: em 05 de junho de 2021).

● *Mãe África* (Formiga)

Mãe África chora de dor
Por ver seus filhos prisioneiros
E o povo se cobre de luto
Lembrando a dor do cativoiro

Mas eu vou me libertar
Vou fugir pro quilombo
No mato me refugiar

(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=45NveXo2lTM>>. Acesso: em 05 de junho de 2021).

● *É liberdade* (Contramestre Pitoco)

É liberdade, é raiz e fundamento, é louvor e é lamento,
corpo e alma em movimento.

Tal carcará penerando lá no céu, tal jararaca rastejando no sertão,

meu corpo faz coisas que eu nem imagino,
eu já vi que o meu destino é com os pés pro ar e as mãos no chão.

É liberdade, é raiz e fundamento, é louvor e é lamento,
corpo e alma em movimento.

Vou desenhando com meu corpo uma ginga, vou expressando assim a minha identidade.

A capoeira não tem regra ou restrição, nunca pode ser prisão pois é luta de liberdade.

É liberdade, é raiz e fundamento, é louvor e é lamento,
corpo e alma em movimento.

É muito justa nossa arte brasileira, ela é de todos mas não pertence a ninguém.

Quando agachado ao pé do berimbau, todo mundo é igual, quem treinou vai se dar bem.

É liberdade, é raiz e fundamento, é louvor e é lamento,
corpo e alma em movimento.

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_HgIa8t4tvA>. Acesso em: 07 de junho de 2021).

Referências

ABREU, Frederico José de. **Capoeiras** – Bahia, século XIX: imaginário e documentação. Salvador: Vogal, 2005.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Cidadania e Direitos Humanos: um sentido para a educação**. Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania (CAPEC). Passo Fundo-RS: Pater Editora, 1999.

BARCELLOS, Vitor Andrade. **Currículo e Capoeira**: negociando sentidos de “cultura negra” na escola. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 215 f.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira” e dá outras providências.

CASSIANO, Núbia Nogueira. **O ser capoeirista e as possibilidades educativas**: uma análise à luz da corporeidade. Dissertação (mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. 90 f.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? *In*: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da (org.). **A educação e a formação humana**: tensões e desafios na contemporaneidade. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15 - 47.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto da aprendizagem histórica. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.]. **Para um novo amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 107 – 116.

GEEVERGHESE, Manoj. **O valor educativo da capoeira**. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013. 110 f.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Dossiê Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_capoeira.pdf>. Acesso em 07 de jun. de 2021.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida. **Capoeira na escola:** análise e reflexões acerca de sua legitimação nas aulas de Educação Física das Escolas Estaduais da DIREC 13 – Jequié-Bahia. Dissertação (mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2013. 165 f.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese (doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003, 292 f.

PLACEDINO, Fernando Campiol. **Capoeira escolar:** a arte popular para uma educação ético-estética. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2014. 100 f.

SILVA, Marco Antônio Santos da. **Prática da capoeira como espaço de formação.** Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006. 141 f.

SILVA, Paula Cristina da Costa. **O ensino-aprendizado da capoeira nas aulas de educação física escolar.** Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. 261 f.

A IDENTIDADE POTIGUAR E O ENCOBRIMENTO DOS POVOS INDÍGENAS NO PERÍODO IMPERIAL



*Rebeca Nadine de Araújo Paiva
Maria Luíza Dantas Lins*

Descrição da proposta

Propomos nessa sequência didática uma discussão acerca das lutas enfrentadas pela população indígena em terras potiguares no período oitocentista. Diante disso, serão utilizados como fontes dados retirados dos relatórios elaborados pelos presidentes da província do Rio Grande do Norte durante o período imperial. A partir dos censos produzidos por essas autoridades, os alunos poderão identificar quais grupos compunham a população, organizada a partir de critérios étnico-raciais. Esses dados serão apresentados na forma de gráficos, auxiliando a identificação

dos processos de crescimento ou decréscimo nos números de cada grupo nos diferentes relatórios, nos quais também é possível verificar mudanças nas categorias étnico-raciais a partir das quais a população é identificada. Por meio dessas mudanças verificar-se-á, por exemplo, o “desaparecimento” dos indígenas no censo de 1872. Por fim, será proposto um exercício de articulação entre passado e presente, tomando como referência as experiências dos grupos indígenas que vivem atualmente no Rio Grande do Norte.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece como uma das unidades temáticas previstas para o 8º ano do Ensino Fundamental “O Brasil no século XIX”, estando inserido nesta unidade o objeto do conhecimento “Políticas de extermínio indígena durante o Império”. Nesse sentido, essa sequência dialoga diretamente com a proposta do documento nacional, uma vez que trata da estratégia administrativa imposta na província do Rio Grande do Norte, focada em tornar progressivamente despercebida a presença indígena no território. Além disso, pautamos essa discussão na reflexão sobre o tempo presente, em uma tentativa de retirar os povos indígenas do lugar historicamente reservado para eles: o passado.

Para evidenciar como, no Rio Grande do Norte, teve início a elaboração do discurso que decretou o “desaparecimento” dos povos indígenas, propomos a análise de uma fonte histórica, o *Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios* (1845), que tinha o objetivo identificar as localidades do país onde havia indígenas, para que se criassem aldeias e missões para “civilizar” e “catequizar” as chamadas “hordas selvagens” do país. O problema, para as autoridades vinculadas ao poder local, é que o reconhecimento da presença indígena implicava na delimitação de espaços – aldeias e missões – reservados exclusiva-

mente a ocupação dos indígenas. Esta proposta contrariava os interesses dos grandes proprietários, preocupados em assegurar a concentração fundiária em sua posse, prática que se verifica até os dias atuais.

Público-alvo: Ensino Fundamental II.

Tempo estimado: 2 h/a.

Objetivos

- Desenvolver a habilidade de leitura e análise de gráficos em sala de aula, utilizando informações sobre o censo da população do Rio Grande do Norte no século XIX;
- Entender os povos indígenas como grupo constituinte da sociedade na qual vivemos, superando o equívoco de aprisioná-los em narrativas sobre o passado;
- Discutir sobre políticas de acesso à terra brasileira no passado e na atualidade, problematizando questões relacionadas à concentração fundiária.

Conteúdo

As discussões subjacentes da proposta aqui apresentada dialogam diretamente com o capítulo de autoria de Dayane Julia Carvalho Dias contido nesta obra. Nele, a autora trata dos números populacionais contidos nos relatórios da província do Rio Grande do Norte no período imperial, incluindo o censo de 1872. Com eles, apresenta uma discussão acerca da sub-representação da população negra e apagamento dos indígenas no território, leitura fundamental para os professores que desejarem aplicar essa sequência em suas turmas.

Focamos, especificamente, no apagamento dos povos indígenas e, para além do debate apresentado

por Dias, é necessário entender como esse apagamento não é um fato isolado na história do nosso país, sendo um dos objetivos do projeto nacional posto em execução durante o Império e início da República. O principal marco da preocupação com a formulação de uma identidade brasileira foi a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que, segundo Manoel Luís Salgado Guimarães, foi mantido majoritariamente pelo Estado Imperial ao longo do século XIX, afinal eram muitas viagens exploratórias e projetos sendo desenvolvidos (GUIMARÃES, 1988, p. 9).

Nesse sentido, nos anos de 1840 foi lançado pela revista do IHGB um prêmio para quem formulasse o melhor plano de escrita da história do Brasil, sendo vencido pelo alemão Carl Friedrich von Martius, apontando a missão do historiador responsável pela escrita, que seria de mesclar as três raças formadoras do país (indígena, europeia e africana), surgindo aí os alicerces do mito da democracia racial (GUIMARÃES, 1988, p. 16). Seria necessária a presença da figura indígena nesse processo, mas eles optaram por representar um tipo específico de indígena, desse modo, como aponta Maria Regina Almeida, o passado foi o lugar reservado para estes personagens (ALMEIDA, 2010).

Tais indígenas, que foram relegados ao passado, eram necessários para construir a mitografia nacional, apontada por John Monteiro, que os colocava como nobres, valentes e extintos (MONTEIRO, 2003, p. 124). Monteiro indica também que não só a revista do IHGB estava empenhada na tarefa de construir essa história, sendo lançadas várias obras indianistas de poetas e romancistas que se aproximavam da etnografia; e, partindo da mesma preocupação, em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro expoente do IHGB, lança a obra "História Geral do Brasil" (MONTEIRO, 2003, p. 124). Nela, Varnhagen reserva os mesmos

espaços aos indígenas da proposta de von Martius, utilizando relatos do século XVI para apontar apenas traços negativos, distorcendo, por exemplo, o “canibalismo” dos tupis (MONTEIRO, 2003, p. 126-127).

De alguma forma, tal modelo historiográfico reverbera na atualidade, entretanto, as próprias reivindicações do movimento indígena e as reformulações na história e antropologia fizeram emergir uma nova história indígena pautada na interação entre essas duas áreas de conhecimento (ALMEIDA, 2010). A partir de mudanças teórico-metodológicas, ocorridas na história cultural durante os anos 1960, passam a ser valorizados os hábitos e crenças dos povos marginalizados (como os indígenas), fortalecendo a aproximação da antropologia, que passa a perceber os processos históricos em que seus objetos de estudo estão inseridos.

A imagem construída acerca dos povos indígenas no século XIX demorou muito tempo para ser desmistificada, sendo um sintoma disso a tardia promulgação da Lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino da história indígena na educação básica apenas em 2008. Obviamente, leis como essa são resultantes de anos de luta desses povos que passaram tanto tempo sem reconhecimento, entretanto precisamos continuar tentando, cada vez mais, contar uma história plural da nossa sociedade.

Acerca dessa nossa responsabilidade, ao tratar sobre os conceitos de *diferença* e *semelhança*, Mauro Coelho (COELHO, 2019, p. 85) aponta que eles são primordiais no processo de construção de identidades. Nesse sentido, elas precisam ser constantemente trabalhadas em sala de aula em relação às transformações provenientes de diferentes contextos históricos, sendo importantes para a manutenção ou subversões de padrões (COELHO, 2019, p. 90), sejam eles historiográficos ou sociais.

Dialogando com essa perspectiva, vemos que a presença da história indígena no Rio Grande do Norte nas salas de aula contribui para a construção de uma identidade diversa. Ao entender quais sujeitos estão presentes na formação dessa sociedade que é plural, preenchemos os espaços vazios que foram relegados ao esquecimento. Uma vez que isso é feito, os alunos poderão reconhecer e ter referenciais de onde estão essas populações, deixando de ser apenas personagens de um passado.

Outrossim, é de comum acordo na área de ensino de história que uma das principais estratégias para a promoção da diversidade na escola é a difusão de informações atualizadas (FREITAS, 2010, p. 165), principalmente quando falamos da história indígena, já que as análises historiográficas desatualizadas tendem a naturalizar o “desaparecimento” dos povos indígenas da sociedade atual.

É papel da escola desmistificar o esquecimento das populações originárias, e, em consequência disso, combater o preconceito e a discriminação. A mesma história que explica a diferença também denuncia que a convivência entre os diferentes não tem sido das mais amistosas nos últimos 10 séculos, afirma Freitas, como é demonstrado nos relatórios que apagam essas populações (FREITAS, 2010). Apesar disso, a Constituição Cidadã, de 1988, formulada com a participação de diferentes grupos sociais, estabeleceu direitos aos povos indígenas, e entre eles está a posse permanente das terras tradicionais.

É importante ressaltarmos ainda que a convivência e a manutenção dos direitos indígenas enfrentam constantes disputas. Atualmente estamos passando por mais um arco dessas disputas: a tentativa de implementação do Projeto de Lei 490/2007, propondo que a demarcação das terras indígenas seja

feita através de lei, possibilitando a abertura das terras indígenas para atividades como o garimpo que há décadas vem devastando reservas florestais, especialmente na Amazônia. Tal projeto, entendido pelos movimentos sociais como inconstitucional por ser um retrocesso no tocante aos direitos que devem ser garantidos a todos os cidadãos brasileiros, pode ser considerado como parte do processo de ações anti-indígenas e genocidas que marca toda a história do nosso país. Manifestando-se de forma contrária a ele, diversas lideranças indígenas vêm organizando protestos e ações espalhados pelo país.¹

Por fim, consideramos que apresentar esses sujeitos como ativos em meio aos ataques que sofrem cotidianamente reforça a necessidade de manter os debates atualizados nas salas de aula. Afinal, quando as disputas travadas pelos movimentos sociais são pautadas nos espaços escolares, estimulamos os(as) alunos(as) a refletirem sobre seu cotidiano e o mundo que os cerca, tornando o aprendizado significativo e relevante.

Como se pretende mostrar, essa proposta didática propõe debater como os ataques sofridos pelas populações indígenas fazem parte de um projeto de nação que os excluiu várias vezes na história do nosso país. Com isso, esses povos ocupam, comumente, o imaginário social como personagens de um passado que nada tem a ver com o presente. Ao contrário disso, o movimento indígena e suas diversas lideranças lutam diariamente para que possam viver com dignidade, tendo seus direitos básicos assegurados. Uma vez que a educação é responsável por formar cidadãos comprometidos com o respeito ao próximo, esse trabalho se configura como uma das diversas possibilidades para alcançar esse objetivo em sala de aula.

¹ Esse texto foi escrito entre junho e julho de 2021, quando estive em debate a aprovação do PL 490/2007.

Estratégias

1. A fim de discutir os dados dos relatórios provinciais do Rio Grande do Norte no século XIX, a aula poderá ser iniciada questionando aos alunos se eles conhecem ou já participaram de alguma pesquisa populacional, sendo entrevistados por agentes censitários. Tomando seus conhecimentos prévios como ponto de partida, pode ser explicado ou aprofundado o conhecimento sobre o que são censos demográficos e como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trabalha atualmente. Na medida em que a contagem da população é uma prática fundamental para os Estados modernos, é importante explicar a importância dessas informações para que o governo conheça a população. Como leitura complementar para o(a) professor(a), sugerimos a leitura do texto de Dayane Julia Carvalho Dias, nessa coletânea. Esse é o momento oportuno para apresentar uma fonte (Anexo 1) que evidencia essa preocupação do Estado imperial em conhecer a população. Nos referimos ao *Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Índios* (1845).

2. Após esse debate e explicações iniciais, a turma será dividida em grupos que receberão, cada um deles, um conjunto de gráficos (Anexo 2) e um roteiro análise (Anexo 3). O roteiro de análise ajudará na sistematização do conhecimento construído por cada grupo e será utilizado como consulta no momento de compartilharem as informações com o restante da turma. Neste segundo momento, a proposta é que os diferentes grupos confrontem as informações e identifiquem rupturas e continuidades, incoerências e contradições, e, a partir dos dados levantados, comecem a formular hipóteses que expliquem as diversas situações observadas. Nesse caso, o ideal é que cada grupo ana-

lise, pelo menos, dois gráficos. Ao confrontarem os gráficos, provavelmente, os estudantes perceberão o “desaparecimento” dos indígenas. A expectativa é que, na formulação de hipóteses explicativas, os(as) estudantes vinculem esse “desaparecimento” dos povos indígenas à aprovação do regulamento de 1845.

3. Em seguida, o(a) professor(a) poderá colocar em debate as seguintes questões: qual deve ter sido o impacto social, econômico e cultural desses documentos que fizeram os indígenas “desaparecerem” do Rio Grande do Norte? O que os(as) estudantes sabem sobre o que aconteceu com esses povos nas décadas que se seguiram, até os dias atuais? Os(as) estudantes convivem com pessoas que se identificam como indígenas e descendentes de indígenas? As famílias dos(as) estudantes identificam seus ancestrais (avós, bisavós, trisavós etc.) como pertencentes a algum grupo indígena? É interessante que o debate se encerre com as conclusões dos(as) estudantes sobre a identidade do povo norte-rio-grandense e sobre suas próprias identidades.

Avaliação

Para avaliação da turma, sugerimos que se dividam em grupos e façam um trabalho de pesquisa sobre outros dispositivos legais que afetaram diretamente os povos indígenas do Brasil, tais como a Lei n. 4.504/1964 (Estatuto da Terra), a Lei n. 6.001/1973 (Estatuto do Índio), Constituição de 1988 e o Projeto de Lei 490/2007. Outros dispositivos legais que incidem diretamente nos direitos dos povos indígenas podem ser consultados no site da FUNAI.²

² Site da FUNAI disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/leg-etno>>. Acesso em 30 jun. 2021.

Anexo 1 - Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios (1845).

DECRETO N. 426 - DE 24 DE JULHO DE 1845

Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilisação dos Indios.

Hei por bem, Tendo ouvido o Meu Conselho de Estado, Mandar que se observe o Regulamento seguinte:

Art. 1º Haverá em todas as Províncias um Diretor Geral de Índios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:

§ 1º Examinar o estado, em que se acham as Aldeias atualmente estabelecidos; as ocupações habituais dos Índios, que nelas se conservam; suas inclinações e propensões; seu desenvolvimento industrial; sua população, assim originaria, como mestiça; e as causas, que tem influído em seus progressos, ou em sua decadência.

§ 2º Indagar os recursos que oferecem para a lavoura, e comércio, os lugares em que estão colocadas as Aldeias; e informar ao Governo Imperial sobre a conveniência de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só. [...]

§ 6º Mandar proceder ao arrolamento de todos os Índios aldeados, com declaração de suas origens, suas línguas, idades e profissões. Este arrolamento será renovado todos os quatro anos.

§ 7º Inquerir onde há Índios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e línguas; e mandar Missionários, que solicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam a sua disposição, os quais lhes vão pregar a Religião de Jesus Cristo, e as vantagens da vida social. [...]

§ 11. Propor ao Presidente da Provincia a demarcação, que devem ter os distritos das Aldeias, e fa-

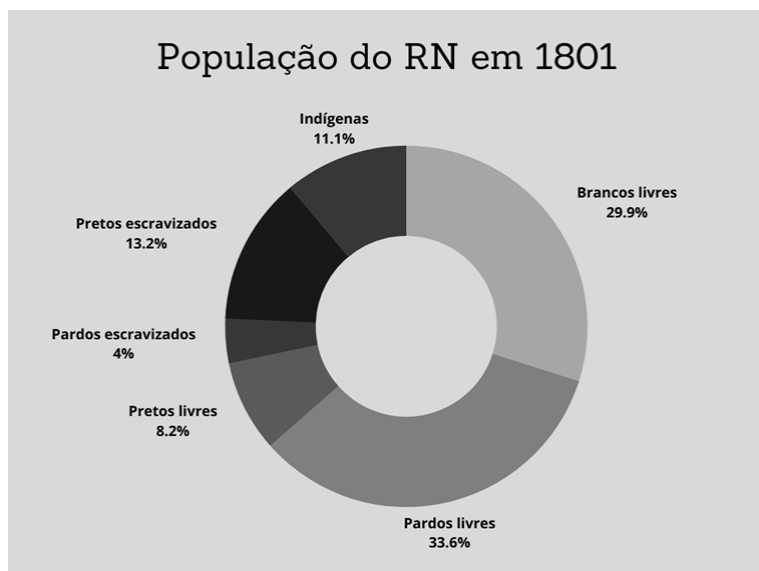
zer demarcaras terras que [...] forem dadas aos Índios. Se a Aldeia já estiver estabelecida, e existir em lugar povoado, o distrito não se estenderá além dos limites das terras originariamente concedidas a mesma. [...]

Palacio do Rio de Janeiro em vinte e quatro de Julho de mil oitocentos quarenta e cinco; vigésimo quarto da Independência e do Império.

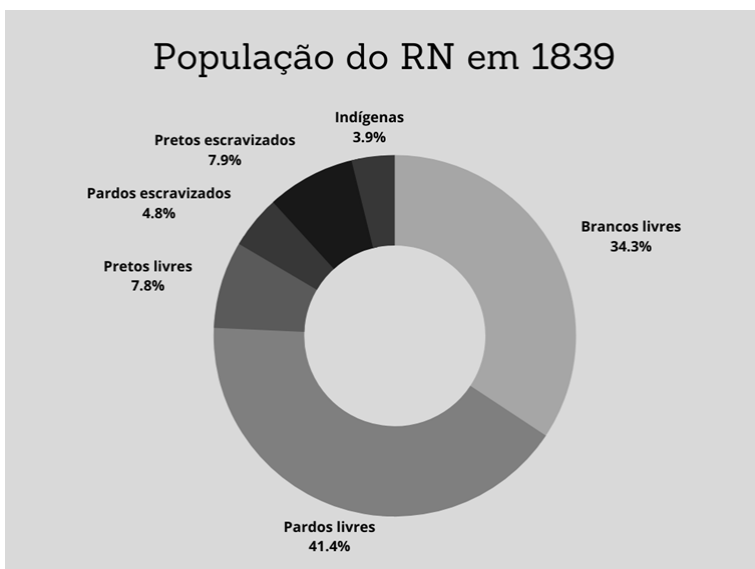
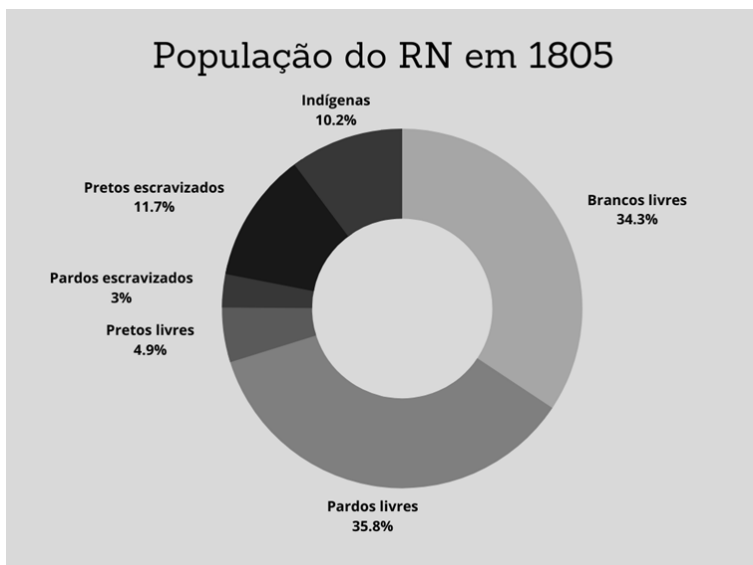
Com a Rubrica de Sua Majestade o Imperador.

Anexo 2 – Gráficos sobre a composição da população do Rio Grande do Norte no século XIX

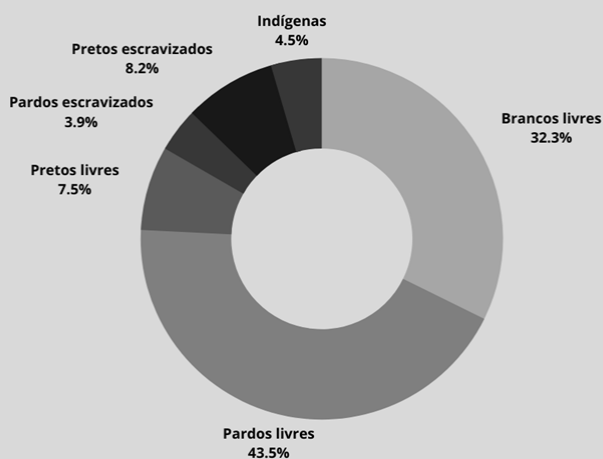
Os gráficos foram produzidos pelas autoras deste capítulo a partir dos dados apresentados por Dayane Julia Carvalho Dias nesta obra³.



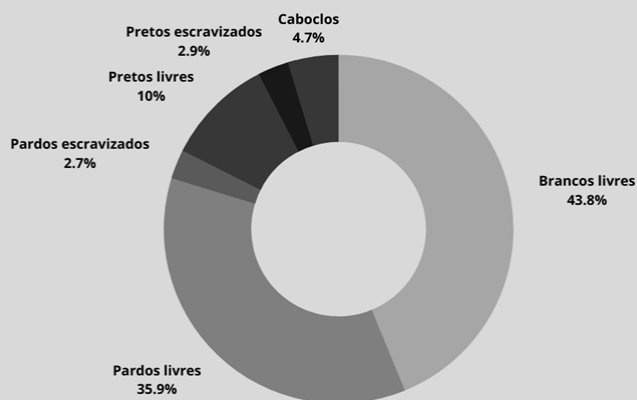
³ Para conferir os números absolutos de cada gráfico, consultar o capítulo de Dias. Ver também DIAS, 2016.



População do RN em 1844



População do RN em 1872



Anexo 3 – Roteiro de análise dos gráficos

1. De acordo com o gráfico que seu grupo está analisando, quais os grupos étnico-raciais compunham a população do Rio Grande do Norte?
2. Considerando os números percentuais, organize os grupos em ordem crescente e verifique quais os mais e menos numerosos.
3. Agora, troque o gráfico com o grupo ao lado.
4. Com o novo gráfico, repita os exercícios 1 e 2.
5. Confronte as informações dos dois gráficos com seus colegas e identifiquem o que muda e o que permanece ao longo do tempo.
6. Quais acontecimentos puderam ser verificados?
7. Junto com seu grupo, formule hipóteses que permitam explicar os acontecimentos verificados.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. *In*: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BRASIL. Lei nº 11 645, de 10 março de 2008. Obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Livro 1º do Actos Legislativos, f. 57, 2 out. 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm>. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. PL 490/2007. Estabelece que as terras indígenas serão demarcadas através de leis. Brasília, 20 mar. 2007. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=345311>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

COELHO, Mauro. Diferença e semelhança. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DIAS, Dayane Julia Carvalho. **O comportamento da mortalidade no Rio Grande do Norte entre 1801 e 1870**. Dissertação (mestrado em Demografia) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida M. D. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, vol. 1, n. 1, 1988.

MONTEIRO, John Manuel. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. **Revista de História**. São Paulo, 149 (2o), p. 109- 137, 2003.

Povos Indígenas do RN. Disponível em: < www.cchla.ufrn.br/povo-sindigenasdorn/index.html >. Acesso em: 15 jun. 2021.

A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO NORTE



Thaís dos Santos Maranhão

Descrição da proposta

Os recursos didáticos trazidos por essa proposta devem auxiliar o(a) estudante a entender o processo de “apagamento” das sociedades indígenas da história do Rio Grande do Norte, bem como a luta desses grupos pelo direito à ocupação de terras e representação política no estado. O trabalho será iniciado desenvolvendo junto aos alunos(as) o conceito de representação, para que possam compreender os desdobramentos políticos e sociais causados por descrições imprecisas dos indígenas por parte dos gestores e imprensa locais.

Em seguida será feita a leitura e a análise de um quadro censitário (Anexo 1), que apresenta dados sobre a população do estado nos anos 1844, 1872 e

1890. Esse quadro evidencia o surgimento de dois novos grupos étnico-raciais: os caboclos e os pardos. Os(as) alunos(as) serão orientados a preencherem uma tabela com as informações obtidas no quadro em questão (Anexo 2), e comparar tais informações com duas fontes historiográficas (Anexo 3): um fragmento do *Relatório do Ministério dos Negócios do Império (1845)*, e um fragmento do livro *Vida Potiguar (1899)*, que oferecem representações sobre os indígenas potiguares. O exercício pretende exercitar nos(as) alunos(as) a leitura crítica, interpretação, análise e comparação de fontes históricas diversas. Em seguida, será feita a leitura conjunta de uma notícia, de fevereiro de 2021, sobre a proliferação do covid-19 entre grupos indígenas aldeados no Rio Grande do Norte e a falta de políticas públicas que prestem a devida assistência para esse grupo. O intuito dessa última leitura é evidenciar como os grupos indígenas ainda são sub-representados politicamente no estado. Por fim, propõem-se uma pesquisa sobre os grupos indígenas potiguares, que será orientada pelo(a) professor(a).

Público-alvo: Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 2 h/a.

Objetivos

- Exercitar a leitura crítica e a interpretação de fontes textuais (textos oficiais e literatura do século XIX);
- Construir conhecimento sobre o conceito de representação;
- Identificar as diferentes formas como os indígenas são identificados ao longo da história do século XIX e as razões que levaram às mudanças dos termos utilizados para sua designação étnico-racial;

- Entender as causas do “desaparecimento” dos indígenas no Rio Grande do Norte, articulando-as, especialmente, ao interesse pela desapropriação de terras indígenas por proprietários rurais brancos;
- Promover os valores de justiça e igualdade, de modo a sensibilizar os(as) alunos(as) acerca da importância das lutas históricas travadas por grupos indígenas para assegurar o acesso à terra e o reconhecimento de sua identidade étnico-racial diferenciada.

Conteúdo

O processo de conquista e colonização das terras americanas, demandava a criação de uma espécie de censo para informar a Portugal sobre os recursos naturais e as pessoas que viviam em suas possessões. A preocupação com a coleta de dados precisos sobre o território e a população se intensificou no Brasil independente em função da preocupação de promover uma administração eficiente, com políticas públicas sendo elaboradas a partir de dados concretos, inclusive no que se referia a ocupação e exploração do território. Sobre esse tema, na província do Rio Grande do Norte como em outras, pesavam permanentes conflitos entre os povos indígenas aldeados e os proprietários de terras brancos que pretendiam avançar sobre as terras demarcadas. Frente ao interesse dos proprietários de terra, os relatórios demográficos comumente subnotificavam a quantidade de pessoas indígenas existentes em cada região, até que, em meados do século XIX, eles “desapareceram”.

A aceleração desse processo de invisibilização foi impactada, em 1845, pela promulgação do Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios, que pretendia conferir ao governo imperial maior controle sobre os aldeamentos indígenas.

Diante dessa medida, as autoridades do Rio Grande do Norte decidiram pôr fim aos aldeamentos ainda existentes em Extremoz, São José de Mipibu, Villa Flor e Goianinha, declarando que os indígenas estariam completamente confundidos com a população. Desse modo, as autoridades do estado justificavam a declaração de que não havia necessidade de demarcar terras para aldear os indígenas da província.

Educar sobre as relações étnico-raciais a partir das experiências históricas da população indígena do Rio Grande do Norte, esta é a nossa proposta que tem por finalidade discutir o processo de apagamento e diminuição quantitativa dos povos indígenas e pretos dos registros censitários do Rio Grande do Norte durante o período oitocentista. Outro ponto a ser problematizado é o sentido político das designações étnico-raciais “caboclos” e “pretos”. Será feita a análise de um quadro censitário (Anexo 1) e de fragmentos de fontes historiográficas (Anexo 3). O primeiro fragmento é de 1844 e faz parte do Relatório da Repartição dos Negócios do Império, nele consta que os indígenas do Rio Grande do Norte vivem misturados ao restante da população. O segundo fragmento faz parte do texto *Vida Potiguar* (1899), publicado pelo político e intelectual Antonio de Souza, sob o pseudônimo Polycarpo Feitosa, a partir do qual se pretende verificar como a elite local representava os povos nativos.

Estratégias

1. No primeiro momento, o(a) professor(a) deve trabalhar junto aos alunos o conceito histórico de representação, desenvolvendo a ideia de que as representações dos grupos indígenas sofreram mudanças ao longo da história brasileira devido às questões políticas. Para tanto, sugerimos a utilização de di-

ferentes imagens representando os povos indígenas presentes no livro didático utilizado pela turma.

2. A aula segue com um breve debate, no qual o(a) professor(a) levantará alguns questionamentos aos estudantes, com o fim de avaliar seus conhecimentos prévios sobre os indígenas. É possível perguntar, por exemplo: qual é a origem do termo índio? O termo mais apropriado seria índio ou indígena? Por qual motivo? Como os(as) alunos(as) visualizam as pessoas indígenas? Quais características avaliam que uma pessoa deve ter para ser considerada indígena? Nesse debate o professor poderá identificar os conhecimentos que os(as) já tem e podem aprofundar, corrigir informações equivocadas e imprecisas, e verificar quais preconceitos e estereótipos precisará desconstruir ao longo das aulas seguintes.

3. Após o debate, sugerimos que o(a) professor(a) desafie a turma a realizar um estudo sobre as diferentes representações dos indígenas no Rio Grande do Norte por meio da análise de fontes historiográficas. Para tanto, o(a) professor(a) apresentará à turma uma tabela com informações sobre a composição demográfica da população do Rio Grande do Norte em 1844, 1872 e 1890 (Anexo 1). A apresentação da tabela deve ser acompanhada de explicações sobre a importância de dados populacionais para a administração do Estado.¹

¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, na atualidade, os censos demográficos contribuem para “1. estudar o crescimento e evolução da população ao longo do tempo; 2. identificar áreas de investimentos prioritários em saúde, educação, habitação, transportes, energia, programas de assistência à infância e à velhice; 3. selecionar locais que necessitam de programas de estímulo ao crescimento econômico, como instalação de polos industriais; 4. definir a representação política no País, indicando o número de deputados federais, deputados estaduais e vereadores de cada estado e município; e 5. fornecer subsídios ao Tribunal de Contas da União para o estabelecimento das cotas do Fundo de Participação dos Estados e do Fundo de Participação dos Municípios”. Para a socie-

4. Uma primeira análise dos elementos que compõem a tabela pode ser feita coletivamente, com o(a) professor(a) verificando se os(as) estudantes compreendem todos os elementos que compõem a tabela, tais como ano de realização do recenseamento, condição civil da população (livre ou escravizada) e identificação étnico-racial. Atenção que essas denominações variam ao longo do tempo e optamos por manter na tabela as mesmas designações utilizadas nos documentos utilizados como fonte. Após essa análise inicial, os(as) estudantes serão orientados a responder – individualmente ou em dupla – o roteiro de análise (Anexo 2), que demandará leitura e interpretação da tabela, assim como a formulação de hipóteses que expliquem a variação as informações apresentadas pelos censos. Caso considere pertinente, fica a critério do(a) professor(a) utilizar as perguntas propostas no roteiro de análise na primeira análise da tabela.

5. A segunda atividade proposta para a turma consiste na leitura e análise de três excertos (Anexo 3), que são fontes documentais. Trata-se de um trecho do Relatório do Ministério dos Negócios do Império escrito em 1845, no qual se justifica não haver necessidade de demarcar territórios indígenas no estado; um trecho do relatório do presidente da província, reconhecendo ainda haver indígenas no Rio Grande do Norte; e um fragmento do livro *Vida Potiguar* (1899), em que

dade civil, esses dados também são fundamentais, podendo ser utilizados “1. na seleção de locais para a instalação de fábricas, supermercados, shopping centers, escolas, creches, cinemas, restaurantes, lojas; 2. na análise do perfil da mão-de-obra brasileira, instrumento fundamental para sindicatos, associações profissionais e entidades de classe; 3. na análise acadêmica do perfil sociodemográfico e econômico da população e sua evolução até o ano 2000; e 4. na reivindicação dos cidadãos por maior atenção do governo municipal ou estadual para problemas específicos, expansão da rede de água e esgoto, expansão da rede telefônica, instalação de postos de saúde, etc.”. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/censo/motivos.shtm>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Polycarpo Feitosa reconhece a existência de povos indígenas no estado, e avalia como a sua participação na composição da população afeta a cultura e o comportamento dos norte-rio-grandenses. A leitura e compreensão dos textos pode ser verificada por meio de avaliação oral, com debate envolvendo toda turma. A partir da compreensão do texto, os(as) estudantes devem ser estimulados a avaliar em que medida os interesses das elites no campo político, econômico e cultural podem repercutir na produção de dados sobre a população. Após a discussão, os(as) estudantes devem retomar o roteiro de análise da tabela, a fim de verificar se avaliam ser necessário revisar ou corrigir alguma reposta.

6. Para a realização a atividade final, se solicita que os(as) estudantes utilizem as informações coletadas no roteiro de análise para escrever a redação proposta (Anexo 4), utilizando como textos motivadores os materiais que compõem essa sequência didática (Anexos 1, 3 e 5), selecionados conforme o interesse do(a) professor(a).

Avaliação

Esta sequência didática propõe um método de avaliação contínuo, no qual o(a) professor(a) poderá avaliar tanto a participação e o desempenho dos(as) estudantes nas atividades propostas, quanto o resultado da redação final.

Outra sugestão, como atividade complementar para casa ou avaliação, sugerimos que o(a) professor(a) primeiramente conduza a leitura de uma notícia publicada em fevereiro de 2021 (Anexo 5). A notícia relata a infecção de povos indígenas aldeados pelo vírus Covid-19, não incluídos o Plano Estadual de vacinação como prioritários. Os(as) alunos então

devem ser provocados com a seguinte questão: em que medida o reconhecimento ou não de populações indígenas no estado, assim como a definição do tamanho dessas populações, impactam na criação e implementação de políticas públicas de voltadas especificamente para suas necessidades? Para responder essa questão, sugerimos que o(a) professor(a) proponha à turma a elaboração de um relatório com informações sobre sete grupos indígenas do Rio Grande do Norte. A turma será dividida em sete grupos e cada um deles vai se responsabilizar pela pesquisa de um grupo indígena aldeado o Rio Grande do Norte (Anexo 6). Os materiais produzidos pelos(as) estudantes poderão ser publicados em uma página do *facebook* criada para a turma. Outra possibilidade é dedicar uma aula à realização de uma roda de conversas, em que os relatórios seriam trocados entre os grupos e os(as) alunos(as) poderiam conversar sobre o que aprenderam com a pesquisa dos demais colegas.

Anexo 1 – Quadro censitário da população do Rio Grande do Norte

Quadro da população do Rio Grande do Norte ³							
1844	Livres				Escravizados		Total
	<i>Branco</i>	<i>Pardo</i>	<i>Índio</i>	<i>Preto</i>	<i>Pardo</i>	<i>Preto</i>	
	48.157 (32,5%)	64.770 (43,5%)	6.785 (4,5%)	11.207 (7,5%)	5.883 (4%)	12.260 (8%)	
	130.919 (88%)				18.143 (12%)		
1872	<i>Branco</i>	<i>Pardo</i>	<i>Caboclo</i>	<i>Preto</i>	<i>Pardo</i>	<i>Preto</i>	233.979 (100%)
	102.465 (43,8%)	84.090 (36%)	11.039 (4,7%)	23.365 (10%)	6.354 (2,7%)	6.666 (2,8%)	
	220.959 (94,5%)				13.020 (5,5%)		
1890	<i>Branco</i>	<i>Mestiço</i>	<i>Caboclo (índio)</i>	<i>Preto</i>	-		268.147 (100%)
	118.270 (44,1%)	100.670 (37,6%)	25.143 (9,4%)	24.064 (8,9%)			

Fontes de dados: Relatório de Presidente de Província de 1846; Censo Imperial de 1872; Vânia Moreira (2001).

Anexo 2 – Tabela de análise dos fragmentos e do quadro censitário

Para entender as fontes
Quais são os anos que os dados do quadro censitários elecam?
Quais são os grupos étnico-raciais descritos?
Qual é o grupo étnico-racial que tem o maior número de pessoas? Quais os grupos que tem o menor número de representantes?
Quais grupos étnico-raciais sofreram um aumento na porcentagem?
Quais grupos étnico-raciais sofreram uma diminuição na porcentagem?
Algum grupo étnico-racial parou de ser retratado com o tempo?
Quais elementos do quadro censitário que chamaram a sua atenção?

Anexo 3 – Transcrição das fontes historiográficas e literárias

Relatório do Ministério dos Negócios do Império apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1845.

“O Governo tem dado as convenientes providências para melhorar a sorte dos indígenas que, por abusos de remota data, se chão em muitos lugares quase reduzidos à condição e escravos. Nas Províncias do Rio Grande do Norte e Paraíba não pode ter execução o citado Regulamento, porque os Índios estão confundidos com o resto da população, habitando Vilas sujeitas às autoridades civis”.

Fragmento do livro *Vida Potyguar*, de Polycarpo Feitosa (1899).

“Sem iniciativa para empreendedorismo de qualquer natureza, sem coragem para mais trabalho além daquele que lhe é absolutamente indispensável para subsistir, não tendo, em regra, outras aspirações que não sejam possuir alguma coisa e ser alguém na política, o potiguar vive como quem espera que os melhoramentos de qualquer espécie, os benefícios, o progresso lhe caiam prontos e sem muito trabalho seu, do alto do céu ou do alto do governo. E é este, penso eu, o vício fundamental da educação indígena”.

Anexo 4 – Notícia sobre a exclusão de povos indígenas do Plano Estadual de vacinação.

Plano de vacinação contra Covid-19 exclui indígenas do Rio Grande do Norte e do Piauí

“A comunidade indígena Potiguara do Catu ocupa há séculos as margens do rio Catu, entre os mu-

nicípios de Canguaretama e Goianinha, no Rio Grande do Norte. No território ainda não demarcado, onde vivem 226 famílias, quase mil pessoas, foram confirmados 19 casos de Covid-19 desde o começo da pandemia. Um precisou de internação. Mas ninguém da aldeia foi imunizado. Por não terem territórios demarcados, nenhum indígena do Rio Grande do Norte e do Piauí foi vacinado até agora, embora os povos tradicionais estejam entre os grupos prioritários.

Acontece que o plano nacional de vacinação define como grupo prioritário ‘indígenas vivendo em terras indígenas (ou seja, demarcadas pela Funai) com 18 anos ou mais atendidos pelo Subsistema de Atenção à Saúde Indígena’. Ainda de acordo com o texto, a vacinação ‘deve ser realizada em conformidade com a organização dos Distritos Sanitários Especiais Indígena (Dsei) nos diferentes municípios’”.

No entanto, o Rio Grande do Norte, por exemplo, não possui um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) próprio. Em 2015, por recomendação do Ministério Público, o estado passou a ser atendido pelo Dsei Potiguara, que responde povos indígenas na Paraíba. Mas, por problemas de logística e de recursos, o estado foi desligado em 2019 da unidade. No Piauí, também não há Dsei.

Aproximadamente 12 mil indígenas no Rio Grande do Norte e no Piauí estão sem perspectiva de vacinação. Somente no Rio Grande do Norte há 16 aldeias onde vivem 6.385 indígenas ‘à beira de um massacre’, como alertou o ofício enviado pela Articulação dos Povos Indígenas do estado à Funai, no primeiro dia deste ano. O documento destaca que essas populações estão sendo ‘duplamente punidas pelo Estado, por não terem suas terras demarcadas e por ficarem de fora da prioridade na vacinação contra a Covid-19’.

É como se nós não existíssemos para o governo federal', desabafa Luiz Katu, cacique da Aldeia Potiguara de Catu, onde foi registrada a maior quantidade de casos de Covid-19 entre as aldeias do Rio Grande do Norte. Por meio de sua assessoria de imprensa, a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), órgão do Ministério da Saúde, informou que o envio de doses suficientes para atender as populações indígenas nos dois estados está previsto para a primeira semana de março. Mas a imunização seguirá dentro do calendário do plano nacional de vacinação, ou seja, sem dar prioridade a esses grupos 'Temos muitos idosos na aldeia e, sem uma perspectiva de vacinação logo, nosso medo é um novo recorde de casos', diz o cacique Luiz Katu. Para ele, o fato de o território ainda não ter sido demarcado não impede o governo federal de calcular a quantidade de doses necessárias para contemplar todas as comunidades indígenas, porque há contagens locais. Ele diz que, em 2015, a Sesai recebeu um censo da população Potiguara do Catu.

A indígena Tapuia Francisca Bezerra, cacique da aldeia Lagoa de Tapará, localizada em Natal, critica o governo federal e afirma ser 'absurda' a regra de vacinar apenas os povos aldeados. 'A gente não precisa desse reconhecimento do presidente. A gente precisa que eles respeitem que nós estamos aqui. Estamos aqui: vivos, fortes, mostrando nossa história', diz a liderança.

A aldeia de Francisca é composta por cerca de 200 famílias. No ano passado, a comunidade registrou, segundo a liderança, ao menos uma dezena de casos de Covid-19. A liderança teme que, até a imunização, os casos voltem a crescer. Nesta semana, foram registrados cinco testes positivos para o coronavírus entre os Tapuia. 'Nosso direito à vacina está sendo negado. Precisamos de muito apoio e muita força para que possamos conseguir que todos os povos indígenas do Rio Grande do Norte sejam vacinados'.

Segundo a assessoria de imprensa da secretaria de Saúde do estado, os indígenas estão incluídos no plano estadual e a pasta fez “um pedido formal ao Ministério da Saúde”, pedindo a inclusão de 285 indígenas do estado na fase prioritária, mas ainda não obteve resposta.

Durante a pandemia, grupos indígenas que viviam da agricultura familiar no Rio Grande do Norte perderam renda com fechamento de feiras de rua e mercados. O agricultor Liano Soares, 24 anos, vive com os pais idosos no território Potiguar de Catu. Ele teve Covid-19 em abril do ano passado. Como a casa da família é pequena, na época não conseguiu cumprir o isolamento total e temia pela contaminação dos pais idosos. “Nossa comunidade devia ser vacinada logo porque são pessoas de baixa renda, que vivem próximas umas das outras”, defende.

A família de Liano está conseguindo se manter graças à aposentadoria dos pais e às vendas pontuais das mangabas que ele coleta, porque o comércio de hortaliças está parado. ‘Ações de etnoturismo na aldeia, que trazem ganhos para cozinheiras, produtores de artesanato e guias para trilhas na mata também foram suspensas. Muitas famílias passam por necessidades’, diz o cacique Luiz Katu. Disponível em: <https://apublica.org/2021/02/plano-de-vacinacao-contracovid-19-exclui-indigenas-do-rio-grande-do-norte-e-do-piaui/>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Anexo 5 – Orientações para a pesquisa sobre os grupos indígenas potiguares

Comunidades indígenas do Rio Grande do Norte:

- Caboclos de Assu
- Potiguar de Catu
- Potiguar de Sagi/Trabanda
- Potiguar-Mendonça

- Tapuia Paiaçu
- Tapuia
- Warao

Questões a serem abordadas na pesquisa:

- Quais regiões do estado o grupo habita?
- O grupo vive em uma área demarcada?
- Quantas famílias ou pessoas compõe a etnia?
- Quais são as fontes de renda da comunidade?
- Elenque algum aspecto cultural (música, alimentação ou rituais) do grupo indígena.

Anexo 6 – Sugestão de sites de pesquisa para o(a) professor(a)

Fundação Cultural Palmares

A Fundação Cultural Palmares é responsável por emitir as certidões de posse de terras pertencentes às comunidades quilombolas o Brasil. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=31465. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

A Fundação Nacional do Índio é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Comissão Pastoral da Terra

Site da Comissão Pastoral da Terra, que publica notícias referentes à conflitos no campo. Disponível em:

<https://www.cptnacional.org.br/>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Página oficial do Incra, com notícias sobre as ações do órgão, inclusive no que se refere aos povos indígenas e aos quilombolas. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Povos Indígenas do RN

O site contém o mapeamento das comunidades/aldeias indígenas do Rio Grande do Norte. Pretende-se promover a divulgação para o público em geral de aspectos relacionados à história, à localização e à cultura. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povo-sindigenasdom/index.html>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Guia Cultural Indígena - Rio Grande do Norte

A obra organizada pelas pesquisadoras Julie A. Cavignac (UFRN) e Carmen Alveal (UFRN) oferece informações gerais sobre a presença histórica e a dinâmica social e cultural das comunidades indígenas do estado. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/arquivos/guia-cultural-indigena-do-rio-grande-do-norte>. Acesso em: 01 de jun. de 2021.

Referências

BRASIL. Relatório da Repartição dos Negócios do Império apresentado à Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 6ª legislatura pelo respectivo ministro e secretário d'Estado Joaquim Marcellino de Brito. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1846. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/100#?c=0&m=15&s=0&cv=0&r=0&xywh=-79%2C-1072%2C3164%2C4759>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Rio Grande do Norte. Discurso com que o Illustrissimo e Excellentissimo Senhor Dr. Casimiro José de Moraes Sarmento, presidente desta provincia do Rio Grande do Norte, abriu a 1ª sessão da 6ª legislatura da Assembléa Legislativa Provincial, anno de 1846. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/181#?c=0&m=10&s=0&cv=0&r=0&xywh=-295%2C72%2C3324%2C2345>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Recenseamento do Brazil em 1872. Rio de Janeiro: Typ. G. Leuzinger, 1874. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v11_rn.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

_____. Directoria Geral de Estatistica. Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analphabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Officina da Estatistica, 1898. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225487>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CORREIA, Mariana; OLIVEIRA, Rafael; PINA, Rute. Plano de Vacinação contra COVID-19 exclui indígenas do Rio Grande do Norte e do Piauí. **Pública**, 12 fev. 2021. Disponível em: <<https://apublica.org/2021/02/plano-de-vacinacao-contra-covid-19-exclui-indigenas-do-rio-grande-do-norte-e-do-piaui/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FEITOSA, Polycarpo. **Vida Potyguar**. Natal: Sebo Vermelho, 2008.

MULHERES E O MUNDO DO TRABALHO



Gustavo Ítalo Freire Martins

PROPOSTA 1 - TRABALHADORES RURAIS E A LUTA POR DIREITOS DE CIDADANIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Descrição da proposta

Esta atividade propõe a elaboração de um texto dissertativo argumentativo, em exercício inspirado nas provas de redação propostas em avaliações de grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio. Como textos motivadores, propomos fontes primárias comentadas e analisadas nos textos de João Fernando Barreto de Brito (2015), e uma reportagem jornalística escrita por Caroline Oliveira (2020), disponíveis em anexo, sobre conflitos envolvendo trabalhadores do campo.

Comumente, a historiografia brasileira e o senso comum costumam a reconhecer a agência dos sujeitos subalternos, lhes destituindo do protagonismo sobre suas próprias histórias. Tal percepção é reforçada nas narrativas históricas sobre as pessoas do campo, cujas vidas parecem sempre resultado dos interesses e ações dos grandes proprietários rurais. Supostamente desprovidos da ação política, não aparecem nas narrativas como protagonistas dos processos históricos que vivem, figurando muitas vezes como coadjuvantes ou meros expectadores das transformações políticas e econômicas que ocorrem em seu tempo. É essa perspectiva que pretendemos desconstruir por meio da atividade proposta. Como se trata da elaboração de uma redação, a sugestão é que o(a) professor(a) planeje e realize essa atividade em colaboração com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

Público-alvo: 3º Ano do Ensino Médio e turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Tempo estimado: 2 h/a.

Objetivos

- Entender os interesses envolvidos em conflitos entre grandes proprietários rurais e trabalhadores do campo, agravados em função da seca de 1877;
- Identificar a persistência das disputas violentas por terra na história agrária recente do Brasil, considerando especificamente a situação desses conflitos no Rio Grande do Norte;
- Desenvolver habilidade de leitura e interpretação de fontes históricas, assim como a capacidade argumentativa;

- Estabelecer relações entre presente e passado a partir dos conceitos de continuidade e ruptura;
- Construir a noção de justiça social e direitos humanos numa perspectiva histórica, verificando como essas noções são entendidas e mobilizadas por diferentes agentes históricos, e em temporalidades diferentes.

Conteúdo

Esta atividade tem como ponto de partida a análise dos depoimentos recolhidos por João Fernando Barreto de Brito em seu estudo sobre os trabalhadores da Colônia Agrícola de Sinimbú. Criada na Província do Rio Grande do Norte durante a seca de 1877, a citada colônia foi fechada após um motim contra o seu diretor. Na perspectiva dos trabalhadores agrícolas, as autoridades responsáveis pela administração da colônia cometeram uma série de irregularidades consideradas como injustas, como a violação da integridade física dos colonos, a retenção de alimentos e a negação de assistência médica. O quadro de insatisfação se agravou, e logo se converteu num motim, depois de uma criança receber castigos físicos por parte do diretor e seus homens.

Diante do conflito instaurado, o presidente da província enviou uma equipe para elaborar um relatório sobre o que vinha acontecendo na colônia, recebendo informações alarmantes sobre a situação em que viviam os flagelados pela seca. A partir dos relatos, é possível identificar as motivações que levaram aqueles trabalhadores do campo a se reunirem contra o diretor da colônia. Nesse movimento, percebe-se a existência de uma forte noção de justiça validando a ação dos colonos, de modo que, quando o agravamento de sua condição é resultado da arbitrariedade do poder instituído, esses sujeitos rompem as relações

hierárquicas, deixam de reconhecer a autoridade de determinados grupos de agentes, e buscam a solução do problema por meio do motim.

A situação do segundo texto motivador utilizado para elaboração dessa proposta diz respeito à disputa pela titulação da terra na comunidade de Enxu Queimado, do município de Pedra Grande (RN). Desde 2007, a comunidade é assediada por uma empresa que reclama a propriedade do território em que vivem 554 famílias, lá estabelecidas há mais de cem anos. Em meio à pandemia pelo COVID-19 vivida pelo mundo a partir do ano de 2020, a empresa passou a ameaçar os moradores, que acionaram os poderes públicos para garantir sua permanência no território.

Conforme os depoimentos coletados, vemos também a existência de uma noção própria de justiça que perpassa o entendimento dos moradores com relação ao pertencimento àquele espaço, e que se baseia numa noção de propriedade que se justificaria pelo tempo de ocupação, e não pela compra. Ou seja, como estão ocupando e produzindo naquele espaço há gerações, consideram justo considerarem como sua propriedade.

A partir da análise dos dois casos, que aconteceram em momentos distintos da história do estado, espera-se que os estudantes possam realizar o exercício de relacionar presente e passado no que se refere à história da luta dos trabalhadores do campo contra situações que consideram injustiças e em favor daquilo que reconhecem como seus direitos como cidadãos.

Estratégias

1. Leitura conjunta dos textos motivadores (Anexo I).
2. Compreensão e análise dos textos por meio de debate coletivo. A atividade, nesse caso, deve ser

mediada pelo(a) o(a) professor(a) de maneira a assegurar que os(as) estudantes compreenderam as situações narradas e conseguiram fazer o exercício de comparação, estabelecendo semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas.

3. Para a realização desse exercício, o(a) professor(a) pode utilizar o roteiro de questões (Anexo II), que também pode ser utilizado como ficha de análise, a ser reproduzido pelos(as) estudantes em seus cadernos. O objetivo da ficha é apenas sistematizar os conhecimentos construídos coletivamente, registrado na perspectiva de cada estudante. A sugestão é que os(as) estudantes preencham uma ficha para cada texto, que serão utilizadas para subsidiar a avaliação proposta.

Avaliação

A avaliação sugerida é uma redação, que pode ser proposta nos seguintes termos:

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema *Trabalhadores do Campo no Rio Grande do Norte*, apresentando experiência ou proposta de ação social para a solução dos conflitos apresentados, que respeitem os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, informações e argumentos que fundamentem a defesa de seu ponto de vista.

Ao final da atividade, seria interessante retomar o debate com a turma, discutindo coletivamente as ações propostas pelos(as) estudantes.

Anexo 1 – Textos motivadores

TEXTO A – “Conflitos na Colônia Sinimbu”, texto escrito pelo historiador João Fernando Barreto de Brito para sua pesquisa de pós-graduação

“Na madrugada entre os dias 15 e 16 de julho de 1878 ocorreram fatos decisivos para o futuro da Colônia Agrícola Sinimbu [criada para servir de espaço de trabalho para os flagelados da seca iniciada no ano anterior], como também para o rumo da política norte rio-grandense. Isto porque nesta ocasião os colonos invadiram o armazém que guardava os gêneros alimentícios e atacaram o diretor, que revidou a iniciativa de forma violenta. Em algumas versões do fato, o fim era socorrer uma criança que estaria sendo castigada fisicamente pelo diretor Arsênio Celestino Pimentel, enquanto outras versões informam que o objetivo era se apoderar dos gêneros depositados no armazém. De todo modo, os colonos revoltados se uniram e invadiram o armazém, e o diretor da colônia respondeu atirando contra estes, resultando no grave ferimento de pelo menos um colono, como também no suposto desaparecimento de outro. [...] Em depoimento, o colono Manoel Pereira Moraes confirmou a história dos castigos sofridos por seu filho, que levava palmadas de Arsênio Pimentel, o qual disparou o revólver contra ele. Além disso, respondeu que o diretor Arsênio C. Pimentel havia “castigado com palmadas diversos colonos, atando-os com cordas a uma forquilha sendo esses castigos praticados em homens, mulheres e meninos”. [...]

No lento ruir da escravidão, ao longo da segunda metade do século XIX, bem como no processo de consolidação do capitalismo, o trabalhador pobre livre do campo sofreu uma grande derrota, e esta população

continuou sofrendo com novas formas de exploração, sendo continuamente submetida aos interesses dos grandes proprietários rurais, como, por exemplo, os senhores fazendeiros do vale do Ceará-Mirim [onde se localizava a colônia agrícola]. Outros tantos enfrentaram coisa pior, sendo empregados em obras públicas nas cidades, recebendo nada além de comida como pagamento pelo trabalho desempenhado”.

TEXTO B – “Comunidade pesqueira acusa incorporadora de ameaças e destruição de barracos no RN”, texto escrito por Caroline Oliveira para o site Brasil de Fato, publicado em agosto de 2020

Um conflito entre moradores da comunidade pesqueira de Enxu Queimado, no município de Pedra Grande, a 142 km de Natal (RN), e a Incorporadora Teixeira Onze vem se intensificando desde julho deste ano, com ameaças e derrubada de barracos por parte da empresa, de acordo com relatos dos moradores.

Leonete Roseno, que vive no local desde 2011, e é casada com um pescador que está na região há 34 anos, afirma que o italiano Marcello Giovanardi, que se apresenta como representante da empresa, contratou dois seguranças para derrubar os barracos construídos na área de expansão, zona rural ocupada pelos moradores para impedir o avanço da incorporadora sobre Enxu Queimado.

“Tentaram amedrontar os outros companheiros, começando pelos dois barracos”, afirma a moradora. O dono de um desses barracos é Ramiro Alves, de 52 anos, pescador e agricultor. Ele mora com cinco filhos e a esposa, que é deficiente física. “Fico preocupado porque não tenho onde morar. Sou pobre, mas sou humilde. Não sou sujo”, afirma Alves. “Ele já fez várias ameaças, ameaçou colocar um trator por cima da barraca para queimar, ameaçando”, conta.

Segundo Roseno, Giovanardi apareceu no vilarejo demarcando terras, colocando cercas, medindo as casas, utilizando serviços de engenharia e topografia, “sem dialogar com nenhum dos moradores”.

“Simplesmente chegou na cidade se intitulando dono e não dialogou com ninguém. Aí a comunidade se uniu e começou a derrubar as cercas, porque temos a posse há mais de 50 anos e não admitimos que de repente um estrangeiro chegasse se dizendo o dono”, relata Roseno.

No vilarejo, onde faz sol e sossego desde que começou a se formar em meados de 1920, o conflito fundiário teve início em outubro de 2007 quando a Incorporadora Teixeira Onze comprou 184,766 hectares de terra por R\$ 60 mil.

“A quantidade de terra que ele colocou em documentação dizendo que tinha comprado pelo valor que ele disse que comprou é inaceitável: 180 hectares por 60 mil reais? Não tem cabimento isso”, questiona Maria Joelma Martins, de 32 anos, presidente da Colônia de Pescadores de Enxu Queimado.

Os 184.766 hectares comprados pela empresa se referem às duas áreas: na primeira, os moradores têm criações de animais e plantações como de macaxeira e batata, e na segunda, estão as 810 casas e 554 famílias, um total de 2.389 moradores, segundo um levantamento feito pela Unidade de Saúde de Enxu Queimado, em junho de 2020.

“É inaceitável em um vilarejo com mais de 100 anos ele chegar com uma documentação se dizendo dono, querendo que a comunidade aceite ele como dono das terras. Como que você é dono? Comprou a terra de quem? Porque não existia dono aqui em Enxu Queimado. O dono somos nós, nativos, que estamos há mais de cem anos aqui. Somos os posseiros do lugar”, afirma Martins.

Anexo 2 – Roteiro de análise dos textos

Apresentamos aqui algumas perguntas básicas que auxiliarão no exercício de compreensão e análise dos textos. Como o objetivo é subsidiar posteriormente a elaboração de uma redação, outra sugestão é que o(a) professor(a) de História planeje e realize essa atividade em colaboração com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

a. Quando? Na leitura desses textos, é fundamental que os(as) estudantes consigam identificar a temporalidade em que ocorreram os acontecimentos relatados.

b. Onde? Também é fundamental que os(as) estudantes identifiquem a localidade em que ocorreram os acontecimentos relatados.

c. Quem? Esta questão, que exige um pouco mais de atenção por parte dos(as) estudantes, demanda que identifiquem os sujeitos e/ou os grupos de sujeitos que protagonizam as situações narradas.

d. Por quê? Os dois textos apresentados relatam situações de conflito. Com a mediação do(a) professor, por meio de explicações e perguntas instigadoras, os(as) estudantes devem tentar compreender as causas dos conflitos, considerando as diferentes perspectivas e interesses dos sujeitos envolvidos.

e. Comparação. No exercício de comparação, com a mediação do(a) professor(a), os(as) estudantes devem procurar estabelecer relações entre as duas situações de conflito, ocorridas no passado e no presente, se apropriando dos conceitos de continuidade e ruptura.

f. Parte propositiva. Considerando a dimensão política, econômica e social dos conflitos pelo acesso à terra na História Agrária do Brasil espera-se, por fim, que os(as) estudantes sejam estimulados a pensar soluções para esse problema, para isso mobilizando as noções de justiça social e direitos humanos.

**PROPOSTA II - MULHERES,
ALIMENTAÇÃO E REVOLTA POPULAR:
O CASO DAS RETIRANTES DE AREIA
BRANCA E MOSSORÓ (1879)**

Descrição da proposta

Essa sequência didática foi baseada no texto que Francisco Ramon de Matos Maciel apresenta nessa coletânea, no qual o autor estuda os motins e levantes protagonizados pelos retirantes em Areia Branca e Mossoró, na Província do Rio Grande do Norte, no contexto da seca de 1877. Utilizando fontes jornalísticas da imprensa da época, o autor identifica a preponderância de grupos de mulheres entre a multidão dos amotinados, que invadiram armazéns e realizaram saques de gêneros alimentícios. Essas mulheres protestaram contra as injustiças ocorridas na distribuição dos gêneros enviados pelo governo central para os retirantes da seca. O que se observa na documentação é, além da criminalização da ação feminina, a construção de estereótipos sobre essas mulheres, que aparecem como desprovidas de iniciativa política, sempre motivadas pelos “devaneios da fome” ou pelas ordens de outrem. De fato, era prática comum da imprensa da época ofuscar o protagonismo dessas mulheres, analisando-as a partir de uma suposta “irracionalidade” inerente ao chamado “sexo frágil”.

Para problematizar esse processo de construção de estereótipos sobre o feminino, esta atividade propõe exercícios de coleta e análise de informação que serão utilizados para estabelecer relações entre o passado e o presente. Após analisar o texto de Francisco Ramon de Matos Maciel, os estudantes deverão realizar entrevistas com mulheres de sua família, bairro ou comunidade, a fim de coletar informações sobre relações de gênero na contemporaneidade, cujos resultados serão apresentados para a turma e utilizados para debater o tema coletivamente.

Público-alvo: Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

Tempo estimado: 4h/a.

Objetivos

- Problematizar relações de gênero na sociedade propondo atividades que promovam a construção de conhecimento sobre discriminação de gênero numa perspectiva histórica;
- Desenvolver a habilidade de realizar leitura crítica, exercitando a coleta e análise de informações com o fim de produzir conhecimentos que respondam um problema previamente elaborado;
- Por meio do estudo das relações de gênero, estabelecer relações entre presente e passado, de modo a perceber continuidades e rupturas nas formas de pensar e vivenciar o feminino.

Conteúdo

O texto que Francisco Ramon de Matos Maciel apresenta nessa coletânea suscita uma série de discussões sobre a história social e os sujeitos subalternos em situação de confronto aberto com o poder. Todavia, para esta sequência didática, optou-se por focar na construção dos discursos sobre as mulheres, que insistiram em minimizar o protagonismo que elas tiveram na organização dos levantes reforçando estereótipos sobre elas. Em seu texto, Francisco Ramon de Matos Maciel utiliza várias reportagens publicadas na imprensa e documentos produzidos por agentes do governo, mas é preciso destacar que elas não foram ouvidas pelos jornais e seus depoimentos não constam nas fontes oficiais. Por isso, importa problematizar com os(as) estudantes esses discursos e narrativas sobre as mulheres, construídos por meio do silenciamento de suas vozes, de modo a evidenciar a importância e necessidade de aprendermos a ouvir, da forma que as fontes nos permitem, os diversos sujeitos e grupos sociais envolvidos nos conflitos sociais.

No que tange o acesso aos gêneros de primeira necessidade, por comumente se ocuparem do preparo dos alimentos e de sua compra no mercado, além de trabalharem no cultivo do campo, são as mulheres que detectam os primeiros indícios de que a família corre risco de não conseguir colher ou comprar o suficiente para seu sustento. Na época da grande seca iniciada em 1877, essa perspectiva assombrou e tornou-se uma realidade de muitas famílias. A insegurança alimentar continuou sendo um problema, mesmo para as famílias que se retiraram do campo e, nas cidades, foram encaminhadas para trabalhar nas obras públicas em troca dos socorros – que muitas vezes se limitavam a farinha e água – que deveriam ser distribuídos gratuitamente. Entender o papel das mulhe-

res trabalhadoras do campo como provedoras e co-responsáveis pelo sustento das famílias é fundamental para compreendermos a presença delas na vanguarda dos motins, ao lado de seus colegas e companheiros.

Por meio da leitura e análise de um excerto do texto de Francisco Ramon de Matos Maciel, adaptado para os(as) estudantes, a expectativa é que possam construir conhecimento sobre as mulheres do passado que se contraponham aos estereótipos e senso comum que lhes associam à imagem de sujeitas passivas na história, enclausuradas no ambiente doméstico e sem posicionamentos políticos. Assim, é possível também repensar as motivações das mobilizações e revoltas populares, considerando especialmente os sentidos atribuídos à noção de justiça, pois nem sempre as dificuldades alimentares se tornam causa para motim, pesando de forma mais decisiva a reação da população contra as autoridades identificadas como incompetentes ou responsáveis por injustiças. O que se procura, portanto, é estimular os(as) estudantes a analisar os processos históricos a partir da ótica dos sujeitos que experimentam as carestias, fomes e misérias, compreendendo as maneiras de pensar e sentir dos flagelados pela seca.

Estratégias

1. A atividade deve ser introduzida a partir da contextualização do Brasil do século XIX e do contexto da seca de 1877-1879. Há que se destacar a imensidão da miséria em que viviam as trabalhadoras e os trabalhadores do campo no Brasil, e como isso potencializou o drama da grande seca. Para essa contextualização, sugerimos que o(a) professor(a) utilize o livro didático da sua turma;

2. A leitura do excerto retirado do texto de Francisco Ramon de Matos Maciel (Anexo) pode ser feita em voz alta, coletivamente, com cada estudante lendo um trecho. A sugestão é que a análise crítica seja feita de forma colaborativa, por meio de um debate, no qual os(as) estudantes exercitem compreensão de texto, construção de argumentos e participação no debate público com urbanidade, valorizando a escuta, a multiplicidade de ideias e o respeito ao próximo;

3. Para conduzir o debate, é importante que o(a) professor(a) apresente questões desafiadoras, cujas respostas demandem a formulação de hipóteses utilizando conhecimentos prévios construídos nas aulas anteriores e adquiridos por meio da leitura do texto. Algumas perguntas que podem animar o debate:

- As situações descritas no texto se adequam às imagens que normalmente forjamos sobre as mulheres do passado?
- Se a fome é sempre pensada como o primeiro motivo da revolta, por que na história encontramos várias situações em que a população passa fome, mas não se revolta?
- Considerar que as populações pobres agem somente em função de seus instintos primitivos – a fome – seria suficiente para compreender as formas de pensar e sentir das pessoas do passado?
- Como compreender as formas de pensar e sentir de sujeitos do passado quando eles não nos deixam testemunhos diretos de suas experiências?
- De que maneira o fato de nosso conhecimento sobre o passado utilizar, fundamentalmente, fontes escritas – e a população ser analfabeta em sua quase totalidade – pode afetar a construção do conhecimento sobre o passado?

- Sobre a produção do discurso oficial sobre as mulheres retirantes, quais as estratégias da imprensa no sentido de estabelecer estereótipos que deslegitimem a atuação delas? O que motivaria a imprensa a proceder dessa forma?
- De que modo uma determinada compreensão do conceito de justiça pode ter interferido nas ações daquelas mulheres trabalhadoras?
- A noção de justiça pode ser pensada de forma atemporal? Ou ela pode ter significados diferentes para diferentes grupos de sujeitos, em tempo e espaços distintos?

Avaliação

Na realização dos debates, a sugestão é que o(a) professor opte pela avaliação continuada, considerando a participação dos(as) estudantes na atividade, a clareza e fundamentação dos argumentos, o respeito aos colegas etc. Mas também se sugere que, para encerrar o debate, o(a) professor(a) peça aos estudantes que façam uma autoavaliação sintetizando, com suas próprias palavras, o que aprenderam sobre a condição social feminina no passado, especialmente no que se refere à participação das mulheres no mundo do trabalho e no mundo da política.

Anexo 1 – Adaptação do texto de Francisco Ramon de Matos Maciel, apresentado nessa coletânea.

MULHERES RETIRANTES E O CONFRONTO DE AREIA BRANCA

A falta de créditos, a péssima administração e a corrupção das comissões de socorros públicos prejudicaram o abastecimento dos gêneros alimentícios em vários pontos de concentração de retirantes na

província, como em Areia Branca, Natal e Mossoró. No final de 1878, se ampliou a estratégia das autoridades de converterem os socorros públicos em “salários” para os trabalhos nas obras públicas para e melhoramento dos espaços urbanos, realizados com a mão de obra proporcionada pelos retirantes sertanejos na província. Assim, um quadro de insatisfações estava compondo-se entre os retirantes contra as autoridades, pois mesmo aceitando trabalhar nas obras públicas para receber os socorros, não estavam tendo acesso à farinha, alimento entregue pelo governo como uma espécie de salário.

Logo, grupos de mulheres organizaram-se para criticar e saquear os armazéns do governo na capital da província, como informam os jornais: “Ontem nesta capital as mulheres em número superior à 200, que haviam trabalhado nas obras públicas” e não receberam salário por culpa do comissário do tesouro; “foram aos armazéns do governo e os arrombaram, conduzindo algumas sacas de farinha, depois que andaram pelas ruas bradando contra o governo, que não queria pagar o seu trabalho!!! Quanta miséria!!!”. Na noite seguinte houve um “segundo arrombamento dos armazéns pelas mulheres emigrantes, que no desespero da fome, conduziram apenas 9 sacas de farinha que o governo já comprou e o comissário do tesouro ainda não quis pagar”. Consta-se que o comissário havia se trancado na sua residência, “para evitar que elas o atormentem. Retirando-se hoje o Dr. Chefe de polícia e ficando esta capital, quase sem força pública, é muito de recear graves acontecimentos muito breve, devendo pesar a culpa de tudo sobre o ministério” (*Jornal do Recife*, 13/2/1879, p. 1).

As mulheres retirantes estavam organizadas quando decidiram promover o saque aos armazéns, atormentando a vida do comissário do tesouro da ci-

dade de Natal, pois queriam o pagamento de seu trabalho nas obras públicas realizadas pelos flagelados pela seca de 1877-1879. Assim, a fome não pode ser encarada como única e exclusiva chave de explicação para os episódios de saques. Ao contrário, existe uma prática política e cultural diluída na organização e atitude daquelas mulheres, sujeitas de suas histórias, que não e intimidaram e foram capazes de pressionar as estruturas de poder dos grupos dominantes.

Referências

BRITO, João Fernando Barreto de. **Colônia agrícola Sinimbú: entre a regularidade do espaço projetado e os violentos confrontos do espaço vivido** (Rio Grande do Norte, 1850-1880). 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

OLIVEIRA, Caroline. **Comunidade pesqueira acusa incorporadora de ameaças e destruição de barracos no RN**. Brasil de Fato. São Paulo, p. 1-1. 25 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/25/comunidade-pesqueira-acusa-incorporadora-de-ameacas-e-destruicao-de-barracos-no-rn>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

TODA AVÔ TEM SUA HISTÓRIA E TODA HISTÓRIA TEM SEU VALOR



Maria Luíza Dantas Lins
Rebeca Nadine de Araújo Paiva

Descrição da proposta

Essa sequência didática traz como proposta a elaboração de notícias de jornal produzidas pelos alunos sobre mulheres de seu cotidiano. Para isso, eles analisarão, durante a aula de história, a jornada de múltiplos papéis exercidos por Silvina Maria da Conceição¹ (Dindinha), pernambucana analfabeta, que viveu as últimas décadas de sua vida no Rio Grande do Norte, cuidando dos netos que figurariam entre os principais intelectuais de seu tempo: Auta de Souza,

¹ Também conhecida por Silvina de Paula Rodrigues, optamos pelo nome de solteira registrado por Eloy de Souza em suas *Memórias* (SOUZA, 2008).

Eloy de Souza e Henrique Castriciano. Assim, propõe-se a percepção das rupturas e continuidades quanto aos lugares reservados às mulheres ao longo dos anos. Essa atividade pode ser adaptada para outros conteúdos de ensino, havendo a possibilidade de ser trabalhada interdisciplinarmente. É importante ter em mente que a realização desta atividade deve ser feita com alguns cuidados. De forma inicial, antes de propor que o aluno produza um dos gêneros textuais, utilize, durante a explicação, exemplos de sua vivência ou do cotidiano dos alunos na mesma temática, isso será uma forma de inspirá-los a entenderem o seu passado e suas histórias como parte da História do Rio Grande do Norte. Outrossim, devemos deixar claro que cada gênero textual possui suas especificidades antes da produção do trabalho final, e isso deve ser considerado na apresentação dos roteiros aos alunos, para que possam externar as ideias da melhor forma possível.

Os conteúdos presentes nesta sequência didática fazem parte dos temas previstos a serem estudados na Educação Básica, sobretudo no 8º ano do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular define “O Brasil no século XIX” como uma das unidades temáticas a serem trabalhadas na referida série (BRASIL, 2018), entretanto, o documento não faz menção ao estudo das mulheres desse período. Tendo sido as mulheres costumeiramente invisibilizadas por tanto tempo na história escrita e estudada, elas ocupam o papel principal deste trabalho, sobretudo as mulheres cuidadoras, trabalhadoras e chefes de família, representadas nesta sequência didática a partir da trajetória de uma avó analfabeta, que pela morte da filha e genro acabou assumindo a criação e seus netos, que se tornaram poetas e intelectuais reconhecidos socialmente. Por meio dos registros de sua vida evidenciamos parte da história norte-rio-grandense oitocentis-

ta, uma vez que Dindinha representa muitas outras mulheres de seu tempo, bem como da atualidade, que continuam com a responsabilidade de administrarem seus lares e educarem suas crianças.

Público-alvo: Ensino de Jovens e Adultos.

Tempo estimado: 4h/a.

Objetivos

- Identificar mudanças e permanências nas vivências das mulheres entre o século XIX e o XXI;
- Analisar produções textuais que descrevem o cotidiano das mulheres;
- Exercitar a pesquisa e a busca de informações sobre o papel feminino em diferentes temporalidades;
- Desenvolver habilidades de escrita por meio de produção textual.

Conteúdo

Esta sequência didática foi produzida em um movimento conjunto para apontar caminhos de como o ensino de história pode levar para as salas de aula a historiografia recente acerca da sociedade oitocentista do Rio Grande do Norte. Dialogamos, assim, com as propostas apresentadas nos capítulos anteriores, que ressaltam a necessidade de diversificarmos os sujeitos e espaços de análise na construção da narrativa histórica em espaços acadêmicos, bem como no ambiente escolar. O questionamento norteador dessa proposta é: como podemos demonstrar o protagonismo feminino nas famílias do Rio Grande do Norte no século XIX em sala de aula?

As relações familiares e o papel de cada um dos sujeitos na formação do que entendemos como família se delineiam à medida em que a vida em sociedade vai se transformando. Com isso, podemos constatar que permanece presente em nossa sociedade atual a percepção das estruturas familiares sendo compostas somente pelo núcleo “pai, mãe e filhos”. Entretanto, na ausência dos pais, avôs e avós assumiam o posto de cuidar de seus netos, movimento que acontece até hoje. Diante das demandas atuais da nossa sociedade, essa posição de cuidado ocupada pelas avós é bastante comum em casos nos quais os responsáveis trabalham fora de casa e não possuem recursos para pagar alguém que cuide de seus filhos.

Para entender mais sobre os perfis femininos em outras temporalidades e espaços da história brasileira, recomendamos a leitura de alguns trabalhos, como o texto do professor Luciano Figueiredo (FIGUEIREDO, 2008), que trata sobre as mulheres mineiras no século XVIII, percebemos uma diversidade de papéis exercidos pelas figuras femininas que transitavam naquele território. Estando em um período de grandes tensões devido à grande procura pelo ouro naquela região, elas precisavam garantir meios de driblar a pobreza em que viviam. Nesse cenário, as mulheres estavam presentes no comércio, como as “negras de tabuleiro” ou quitandeiras, havendo ainda algumas que precisavam recorrer à prostituição para garantir seu sustento.

No trabalho de Margareth Rago (RAGO, 1985) contamos com uma análise do movimento anarquista brasileiro e as discussões acerca da participação feminina na classe operária entre os anos finais do século XIX até 1930. Em nosso país, para formar os futuros cidadãos da República, o imaginário social atribuía às mulheres as tarefas domésticas, não

havendo uma preocupação em profissionalizá-las. Já no ambiente operário, também havia uma visão inferiorizada quanto ao sexo feminino, que concorria com os homens por postos de trabalho.

Já o trabalho de Martha Esteves analisa vários processos-crime do Rio de Janeiro nos primeiros anos da República. Estes demonstraram como a sociedade da época enxergava as mulheres que, por trabalharem, precisavam transitar em espaços públicos, sendo por isso tidas como “meninas perdidas” (ESTEVES, 1989). Mesmo sendo as vítimas de crimes sexuais nos julgamentos, eram elas que precisavam ter sua moral e boa índole comprovada. Esses trabalhos apresentam o quanto a elite brasileira impôs um modelo de disciplinarização do corpo feminino, seguindo um padrão de enclausuramento no ambiente doméstico que não fazia o menor sentido para as jovens trabalhadoras.

O mesmo tipo de pesquisa foi desenvolvido por Tânia Vasconcelos a partir de processos e notícias da cidade de Jacobina, sertão da Bahia, entre os anos de 1943 e 1959 (VASCONCELOS, 2020). De modo similar, é possível perceber que as notícias de jornais demonstravam um discurso modernista e higienista por parte da elite, prezando por mulheres que valorizassem sua feminilidade e se dedicassem à maternidade e à vida doméstica.

Evidenciando o quanto a história de Dindinha não foi uma exceção em relação ao que acontecia no período oitocentista brasileiro, temos a pesquisa de Maria Odila Dias (DIAS, 1995). A autora analisa diversos censos demográficos da cidade de São Paulo durante o século XIX, constatando que grande parte dos núcleos familiares eram chefiados por mulheres e, na maioria deles, eram formados por avós, filhas e netos. Vivendo em uma sociedade que as deixavam nas margens, as mulheres pretas, pardas e pobres constituíam suas próprias redes

de apoio a partir de ligações familiares diversas, garantindo o mantimento de suas vidas e de suas crianças.

Outrossim, a utilização da história local e a discussão de gênero em sala de aula aproxima os(as) alunos(as) do objeto de estudo e colabora na construção da identidade social, sendo um aspecto importante a ser desenvolvido para que os alunos compreendam que são sujeitos da história, havendo a necessidade de exemplificação no mundo prático, assim como posto por Joana Neves sobre a ação de desvendar a identidade social de sujeitos históricos que se revelam por meio de suas próprias ações. Esse desvendamento, por sua vez, norteará novas ações, a menos que a noção de conhecimento histórico, empregada nessa prática, seja esvaziada do próprio conteúdo da história (NEVES, 1997, p. 15). Então, ao relacionar a ideia de uma identificação entre o conteúdo proposto e a vivência dos alunos, estaríamos construindo uma identidade no processo de aprendizagem dos alunos.

Ao apresentar aos alunos noções de gênero na história, a partir de uma perspectiva histórica e cultural, a noção de gênero fundamenta estudos que trazem à tona a dimensão política das relações masculino e feminino presentes na vida cotidiana e relaciona-se diretamente com a questão das relações de poder (LEITE, 2010, p. 194). Tal deslocamento entre o passado e o presente pode ser de grande contribuição para a forma com a qual o aluno desenvolverá novas habilidades a partir dos saberes construídos nas aulas, como também para a construção de valores fundamentais à formação cidadã, tais como liberdade, justiça e igualdade.

Para a aplicação da sequência é preciso ter em vista os conhecimentos prévios dos alunos articulados aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. O que o estudante já aprendeu em sua vida e o seu entorno possibilita representações essenciais à consolidação de novas aprendizagens

(SELBACH, 2010, p.21). Questionar se estes conhecem as obras de Henrique Castriciano, Eloy de Souza e Auta de Souza, e comparar às dinâmicas de suas próprias famílias, é uma forma de mobilizar os conhecimentos já adquiridos. Desse modo,

o professor informa, mas só ensina quando sabe transformar a informação em conhecimento que transforma o aluno. Assim a verdadeira aprendizagem é processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos é algo novo que descobrimos ou mesmo uma nova maneira de se encarar a realidade, passando a um conceito novo, consistente e crítico (SELBACH, 2010, p.19).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando aponta os aprendizados que devem ser adquiridos no Ensino Fundamental, prevê que sejam realizadas atividades que evidenciem os procedimentos de investigação para as Ciências Humanas. De tal modo, as atividades pensadas para esse nível de ensino “devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional)” (BRASIL, 2017, p. 355).

Ao propor que os alunos relacionem a história de outras mulheres ao seu convívio, tal processo resulta na investigação e compartilhamento dessas histórias. Dessa forma estaríamos contribuindo para alcançar a formação de alunos nas competências específicas de ciências humanas para o ensino. Podemos incluir, por sua vez, o plano na seguinte competência:

identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2017, p. 357).

A exposição das experiências individuais pelos(as) alunos(as), em forma de produção textual, por exemplo, representa a importância do espaço escolar enquanto extensão/lugar das práticas cotidianas, as quais devem fazer parte do processo educativo e de formação da cidadania. A escola, como as demais instituições sociais, abrigam indivíduos que estão vinculados a grupos sociais que lutam por suas ideias e crenças e que, por vezes, utilizam-se deste espaço para disseminar seus pontos de vista em relação à forma de viver em sociedade (GATTI JÚNIOR, 2010, p. 106). Nesse sentido, cabe aos professores a mobilização desses conhecimentos em sala de aula.

Durante muito tempo a história foi reservada apenas aos grandes homens que ocupavam os espaços públicos. Entretanto, com as mudanças historiográficas mais recentes, proporcionadas, sobretudo, pelos avanços das pesquisas da história social e da decolonialidade, outros sujeitos historicamente excluídos começaram a ocupar espaço na construção das narrativas, entre eles as mulheres.

Ao longo desse livro foram discutidas diferentes perspectivas acerca da historiografia oitocentista do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, diante da polifonia de sujeitos e espaços proposta na obra, o que esperamos é incentivar os(as) professores(as) de história a procurarem formas de discutir tais temáticas em sala de aula. Considerando, então, que a escola é um espaço de construção de conhecimentos diversos e não de mera transmissão de produções acadêmicas, buscamos, com essa proposta, discutir o assunto (o lugar de chefe de família das mulheres potiguaras no oitocentos e na atualidade) por meio da participação ativa dos(as) educandos(as), realizando sempre o movimento entre passado e presente para a prática de um ensino com significados.

Estratégias

1. Diante da temática do período imperial brasileiro, para entender o cotidiano dos habitantes do Rio Grande do Norte naquela época, teremos como ponto de partida questionamentos sobre como os(as) estudantes imaginam ou têm conhecimento sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres daquele contexto, virada do século XIX para o século XX. São conhecimentos que podem ter por leituras, por ouvir dizer, por programas na TV ou conteúdos que acessam na internet. Para alterar essa perspectiva, pode ser utilizada a descrição de Eloy de Souza e fragmentos de seus textos para apresentar a senhora Silvina Maria da Conceição (Dindinha), a avó materna do intelectual, com o auxílio do cordel escrito por Mané Beradeiro (Anexo 1), bem como os trechos do texto apresentado no capítulo escrito por Genilson de Azevedo Farias, contido nessa obra. Outro material a ser utilizado é a árvore genealógica da família Castriciano de Souza (Anexo 2) para demonstrar a organização familiar ali existente. Os alunos podem ser questionados se o perfil feminino imaginado por eles para o período é semelhante ou diferente das fontes analisadas durante esse momento.

2. Num segundo momento, continuando com questionamentos que promovem debate na turma, serão feitas perguntas relativas ao tempo presente para aproximá-los mais da temática. Alguns exemplos: vocês conhecem pessoas, mulheres, que se identificam com a história de Dindinha? Vocês são responsáveis por cuidar de algum ente familiar? O que faz um chefe de família? Quais as suas obrigações? Quantas mulheres que vocês conhecem são chefes de família? Alguém foi criado pela avó? Como é ou qual era a relação de vo-

cês com suas avós? Suas avós se parecem com a avó de Eloy de Sousa? De que modo as avós influenciam na criação dos netos? Quais as principais pessoas da sua família que participaram da sua criação? Dessa forma, pode ser apresentado notícias sobre o assunto (Anexo 4), sendo estabelecidas relações com o passado. Nesse contexto, pode ser explicado à turma qual a estrutura de uma notícia de jornal, o que é preciso para escrevê-la, quais elementos podem e não podem aparecer.

3. Em seguida, proponha aos alunos que, a partir das informações apresentadas, sejam produzidas notícias (Anexo 3) que retratam o cotidiano das mulheres no presente, utilizando as informações sobre uma ou algumas mulheres de sua família. Sugira que os alunos utilizem as informações reveladas nas questões anteriores para aplicá-las em suas produções. É importante que eles e elas se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências ou de pessoas próximas e que entendam o valor dessas histórias. Para nortear a confecção da atividade, sugira que a turma faça pesquisas na internet sobre os problemas e desafios enfrentados pelas mulheres na atualidade, que lhes auxiliem com ideias para a escrita (Anexo 5).

4. Para a finalização da atividade, os alunos devem compartilhar seus trabalhos com a turma, e essa ação pode ser feita por meio de exposição dos textos em mural produzido coletivamente, seja de modo presencial ou virtual (podendo ser utilizado o ambiente virtual da escola ou a ferramenta padlet). Caso possua tempo hábil para o desenvolvimento dessa atividade, dê retorno aos alunos de correções que possam ser feitas ou aspectos que podem ser desenvolvidos para melhorar o texto. As produções escritas dos nossos alunos precisam ser valorizadas

para que melhorem os aspectos referentes à auto-estima e à confiança deles. Outro ponto importante é que esse trabalho pode ser construído de forma interdisciplinar com professores(as) de linguagens.

Avaliação

Nesta sequência didática é possível avaliar o processo de aprendizagem ao decorrer dos passos que constituem a produção do trabalho final, podendo ser dividida entre a etapa de pesquisa, participação, envolvimento nas aulas e a escrita do gênero jornalístico.

Anexo 1 – Fragmento do cordel escrito pelo poeta Mané Beradeiro

O cordel publicado em folheto *A avó da saia de merinó - a poética história de Dindinha* (2017), com 36 estrofes compostas em sextilhas, propõe resgatar a memória de uma importante, mas pouco conhecida, personagem da história de Macaíba: Silvina de Paula Rodrigues, a Vovó Dindinha, que sozinha cuidou da criação de cinco netos: o senador Eloy de Souza, o criador da Escola Doméstica Henrique Castriciano, a poetisa Auta de Souza e seus outros irmãos, Irineu de Souza e João Câncio.

*A avó da saia de merinó -
a poética história de Dindinha*

Silvina foi a mulher
Cujo busto honraria
A Praça de Macaíba
E ninguém desmentiria
Pois na terra do Brasil
Outra igual não havia.

Doravante chamaremos
A humilde, dadivosa,
Pelo nome de Dindinha
A avó maravilhosa
Que foi mãe dos cinco netos
de maneira gloriosa.

Eloy de Souza ouvia
Vó Dindinha ensinar
A aula forte da vida
Que cedo fez soletrar
Ficando órfão da mãe
Que pouco pode amar.

Há em cima deste chão
Tão certo como o ar,
Há embaixo deste céu,
Tão grande como o mar,
Um ser que chamamos morte,
que ceifa sem cultivar.

Se eu pudesse faria
Sem sombra de ilusão
Um altar pra esta santa
Em toda religião
Que no silêncio da vida
Teve grande galardão.

Ao poeta Criador
Peço cheio de fervor
Quando eu chegar ao céu
Conceda-me o favor
Vê desta avó a face
Repleta de esplendor.

(Auta de Souza e João Cântio)

Anexo 2 – Árvore genealógica da família de Dindinha



Fonte: adaptado de Auta de Souza (SOUZA, 2008).

Anexo 3 – Roteiro sobre como escrever uma notícia sobre o cotidiano das mulheres no presente

- Título: Chamada para a notícia;
- Subtítulo: informações complementares;
- O primeiro parágrafo: Qual o assunto? Faça a descrição dos dados (informações): diga o que aconteceu, com quem, onde, como etc.;

- Segundo e terceiro parágrafos: conte o que aconteceu com mais detalhes, pois esse é o momento que se prende o leitor com a história que está sendo contada. Dicas: o texto deve ser escrito na terceira pessoa (é a pessoa de quem se fala “ele” ou “ela”); não esqueça de organizar previamente as informações que deseja expor como uma lista de elementos a serem contemplados;
- Finalizando: Retornar a ideia principal e conclua seu texto com a mensagem que você avalie como mais significativa.

Anexo 4 – Notícias sobre mulheres chefes de família e redes de apoio formadas por mulheres

- Quase metade dos lares brasileiros são sustentados por mulheres! Percentual de casas com comando feminino salta de 25% em 1995 para 45% em 2018, com inserção no mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia,1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml>. Acesso em: 01 de junho de 2021.
- Falta de trabalho e estudo afeta mais mulheres, negros e chefes de família. De acordo com pesquisa, 31% das jovens são ‘nem-nem’; fatia é de 20% para homens. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/05/falta-de-trabalho-e-estudo-afeta-mais-mulheres-negros-e-chefes-de-familia.shtml>>. Acesso em: 01 de junho de 2021.
- Maternidade e carreira: os desafios da dupla jornada na pandemia. Estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que apenas 54,6% das mães brasileiras, de 25 a 49 anos, que têm crianças de até três anos de idade estão

empregadas. Disponível em: <<http://www.diariodepetropolis.com.br/integra/maternidade-e-carreira-saiba-como-conciliar-a-dupla-jornada-durante-a-pandemia-193767>>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

- Um olhar para as necessidades práticas das mulheres através da intersectorialidade. A luta das mulheres para garantir espaço de participação na vida em sociedade. Disponível em: <<https://paraibaja.com.br/um-olhar-para-as-necessidades-praticas-das-mulheres-atraves-da-intersectorialidade/>>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

Anexo 5 – Roteiro de Pesquisa sobre os problemas e desafios enfrentados pelas mulheres na atualidade.

- Pense no seu tema e defina as palavras-chaves que ajudem na hora de pesquisar para ir direcionando seu olhar, e não esqueça de registrar os resultados;
- Toda pesquisa procura resolver um problema. Então, vamos pensar nas perguntas que você precisa responder: Por que esse problema acontece? Quais as causas? Quais pessoas são mais atingidas? Quem se beneficia com isso, e de que forma? É um problema que só acontece onde vivo? Existem outras pessoas reclamando? Existe alguma legislação a respeito?
- Observação: essas informações podem ser encontradas de diferentes formas com a ajuda da internet, mas existem outras formas de pesquisar e conhecer mais sobre determinado assunto (exemplos: fazer uma entrevista, visitar uma biblioteca ou arquivo etc.). Reflita sobre as informações encontrou e anote os pontos que lhe chamam atenção.

- A partir dessas informações, você provavelmente já é capaz de explicar o problema e apontar possíveis soluções. Lembre-se de escrever suas ideias de forma clara e objetiva, utilizando as regras da língua portuguesa corretamente.
- Durante sua pesquisa não esqueça de registrar de onde tirou as informações e para que possa informar corretamente as fontes usadas em sua pesquisa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ESTEVES, Martha de Abreu. **Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORY, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

GATTI JÚNIOR, Décio. Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida M. D. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LEITE, Juçara Luiza. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In: OLIVEIRA, Margarida M. D. (Org.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, Francisco. **A avó da saia de merinó – a poética história de Dindinha – 43º cordel de Mané Beradeiro**, 2017. Disponível em: <<http://franciscomartinsescritor.blogspot.com/2017/01/a-avo-da-saia-de-merino-poetica.html>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NEVES, J. História local e construção da identidade social. Sæculum – **Revista de História**, n. 3, 10 dez. 1997.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SELBACH, Simone *et al.* **História e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUZA, Eloy. **Memórias**. Org., notas e índice onomástico de Rejane Cardoso. - 2. ed. - Macaíba, RN Brasília, DF: Instituto Pró-Memória de Macaíba e Senado Federal, 2008.

VASCONCELOS. Tânia Maria Pereira de. “Sertanejas defloradas”: ideias de modernidade, convenções de gênero e insubmissões femininas em processos de sedução no sertão da Bahia. *In*: SANTOS, Georgina; GARCIA, Elisa (Orgs.). **Mulheres do mundo atlântico: gênero e condição feminina da época moderna à contemporaneidade**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

PATRIARCALISMO E ENSINO DE HISTÓRIA NO HORTO POÉTICO DA POTIGUAR AUTA DE SOUZA (1876-1901)



Benigna Ingrid Aurelia Bezerra

Descrição da proposta

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma sequência didática que utilize, como principal recurso didático, a obra de Auta de Souza, promovendo a abordagem dos conceitos de gênero¹, articulado

¹ “[...] o termo *gênero* constituiu-se uma categoria que, inicialmente, analisa as relações entre homens e mulheres e seus desdobramentos sociais, sendo estas estruturadas por meio da importância atribuída ao político na configuração das relações humanas, que valorizou as experiências temporais decorridas no âmbito público e ao mesmo tempo, vilipendiou as decorridas na esfera privada. Como resultado, os agentes mais atuantes em cada âmbito ganharam ou não mais relevância social. Essas atribuições relacionadas ao sexo e aos espaços de atuação resultaram em representações simbólicas que projetaram na realidade certa oposição (homem/mulher; feminino/masculino), por vezes reprimindo e desvalorizando um ao mesmo tempo em que valoriza o outro” (SOUZA; CAIXETA, 2019, p. 28).

ao debate sobre relações étnico-raciais e patriarcado/patriarcalismo no ensino de História do Rio Grande do Norte.² Conforme indicam Genilson Farias e Lucicleide Araújo “durante muito tempo os estudos sobre as mulheres foram relegados a um segundo plano [...]. Contudo, o estudo de gênero veio adquirindo espaço preponderante nas últimas décadas” (FARIAS; ARAÚJO, 2012, p. 1). Mediante tal cenário, faz-se necessário investir nessa abordagem, considerando especialmente as demandas dos movimentos sociais por uma educação que promova o combate às desigualdades de gênero. Como Auta de Souza é a figura central dessa proposta, além de apresentar informações sobre a vida e obra da escritora, discutiremos o uso da literatura no ensino de História, estimulando a articulação com Língua Portuguesa. O recorte temporal é a segunda metade do século XIX, abrangendo as últimas décadas do Brasil Império e o início do Brasil República.

Público-alvo: a proposta pode ser adaptada para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio.

Tempo estimado: 2-3 h/a. Para a atividade de avaliação, o tempo fica a critério do/a professor/a.

² “O patriarcado é um conceito que surge inicialmente para designar um regime de organização familiar, onde o pai, como chefe, tinha poder irrestrito sobre os membros da família. Também foi adotado para nomear um sistema de relações em que os donos de grandes extensões de terra (coronéis, latifundiários), tinham um domínio sobre todas as pessoas que residiam em sua propriedade. No interior da teoria feminista, tal conceito surge para denominar as relações desiguais de dominação dos homens sobre as mulheres. Trata-se da caracterização de um sistema de organização das relações sociais, baseada em critérios de divisões desiguais de tarefas entre homens e mulheres e da atribuição de espaços e atividade específicas de forma naturalizada. Afirmam-se por meio dessas atividades, papéis sociais sob a forma do enquadramento de funções e posições na sociedade” (ALMEIDA, 2010, p. 23).

Objetivos

- Reconhecer o protagonismo feminino de Auta de Souza, colaborando assim para um ensino de História mais plural no tocante às relações de gênero;
- Caracterizar e identificar o papel da mulher na sociedade oitocentista, assim como perceber as estratégias usadas por algumas delas no que tange à participação na vida pública;
- Colaborar com a compreensão do conceito “patriarcalismo” a partir da vida e obra de Auta de Souza;
- Perceber rupturas e continuidades, mudanças e permanências, acerca do papel da mulher na sociedade, tomando a História Local como recorte de análise para compreensão das experiências históricas desse grupo, considerando especialmente suas táticas de resistência;
- Capacitar os/as estudantes a analisar poemas utilizando a metodologia da história como referência.

Conteúdo

Auta de Souza nasceu em 1876 na cidade de Macaíba, província do Rio Grande do Norte. De família abastada, Auta foi a única menina entre cinco irmãos. Ela estudou no Colégio São Vicente de Paulo, em Recife, um colégio religioso para meninas. Aos 18 anos, Auta começou a publicar poesias na imprensa de Natal. Ela ficou conhecida como principal poeta norte-rio-grandense a partir do livro de poesias Horto (1900). Sua carreira foi breve devido à tuberculose a qual lhe acometeu aos 14 anos, levando a escritora a falecer em 1901. Após sua morte, Auta ganhou grande fama no Rio Grande do Norte, sendo

considerada mulher modelo por parte dos intelectuais e estudiosos de sua vida. Porém, “esses mesmos intelectuais não deram atenção para a excepcionalidade de sua condição: mulher, intelectual e negra nos oitocentos, três indicadores de subalternidade numa época em que se margeavam as mulheres, sobretudo as escritoras bem como os libertos da escravidão” (FARIAS; ARAÚJO, 2012, p.3).

Auta de Souza, criada em um meio patriarcal, para se firmar enquanto intelectual e escritora, teve que superar barreiras de gênero de sua época, a qual era extremamente “excludente, sobretudo para com as mulheres que se dedicavam à escrita” (FARIAS; ARAÚJO, 2012, p.2). Assim como Nísia Floresta, Auta teria o objetivo de que a imprensa escrita reconhecesse seu talento, embora tal espaço fosse dirigido e liderado por homens, situação que lhe impunha “driblar os preceitos e valores de sua geração” (FARIAS; ARAÚJO, 2012, p.8). Por isso, estudar Auta de Souza e seu protagonismo no meio intelectual literário do Rio Grande do Norte contribui no esforço em dar visibilidade para as mulheres nas narrativas históricas³, favorecendo o ensino inclusivo, diverso, plural, colaborando para que as diferenças estruturadas entre homens e mulheres sejam diminuídas e combatidas.

Outro aspecto a ser considerado: problematizar as experiências de Auta de Souza oportuniza utilizar a literatura como fonte para a pesquisa histórica, compreendendo suas poesias como “vias de acesso à com-

³ “Pode-se afirmar que esse apagamento da mulher ocorre em duas situações. A primeira ocorre no campo epistemológico da constituição do saber histórico presente na historiografia e que influencia a narrativa do livro didático. A segunda está presente na atuação docente e pode estar contribuindo para esse ocultamento feminino. Em ambas as situações, considera-se a narrativa como elemento central através do qual é possível contribuir para um aprendizado plural que coloque homens e mulheres em um patamar de importância equitativo e não hierárquico” (SOUSA; CAIXETA, 2019, p. 30).

preensão dos contextos sociais e culturais” (FERREIRA, 2009, p. 71). Como afirma Janaina Correia, trata-se de uma documentação com grande potencial, pois

Por sua força em instituir imaginários e agir na sociedade, a literatura tem poder de reconstruir a vida cotidiana, desvendar contradições e revelar divergências presentes nas relações sociais e nas suas representações. A literatura pode também servir para captar valores, concepções, sentimentos, apropriar-se de elaborações dos acontecimentos recolhidos, imaginados, idealizados (CORREIA, 2013, p. 31).

Tomando a literatura como fonte histórica e recurso didático, faz-se possível analisar a sociedade da época em que a autora escreveu a partir da leitura de mundo eternizada na escrita. Para o trabalho com tal fonte e recurso, é pertinente que essa atividade se dê a partir da contextualização e que perguntas sejam lançadas às fontes, não compreendendo o texto como dado. Para que o potencial da fonte seja explorado, é fundamental estarmos atentos ao processo de problematização da fonte e à perspectiva que oferece para a “o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal” (SCHMIDT, 2004, p. 59). Ao decidir quais acontecimentos e contextos históricos vai abordar, o/a professor/a também pode levar o educando “à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e discontinuidades” (SCHMIDT, 2004, p. 60). Lembrando que o texto literário, para ser utilizado como fonte e recurso didático para o ensino de História, requer que seja submetido a uma série de questões, tais como: “Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado?” (CORREIA, 2013, p. 33). Por isso, propor esse tipo de atividade em sala de aula requer uma postura ativa e investigativa do/a estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Estratégias

A presente sequência didática diz respeito ao período final do Brasil Império e começo do Brasil República. Caso o docente siga a ordem cronológica de aulas de História do Brasil, a proposta pode ser aplicada na transição dos referidos períodos históricos. A abordagem em questão pode parecer um pouco dissonante em relação aos conteúdos trazidos em muitos livros didáticos, se tratando dos períodos mencionados, todavia, o intuito da proposta realmente é trazer novas perspectivas de ensino de História. O docente poderá vincular essa aula às discussões acerca das mudanças e permanências atribuídas à instauração do novo regime republicano, considerado progressista, inspirado em novas ideias científicas e comprometido com o ideário burguês, muito embora essas novas ideias e valores também tenham justificado a manutenção da opressão às mulheres e aos grupos étnico-raciais não-brancos. Deste modo, tendo sido dado o contexto e conteúdo do Brasil Império, facilmente o docente conseguirá mostrar essas relações existentes no período como são as de gênero e da estrutura patriarcal. Outra possibilidade é realizar essa proposta de sequência didática na abordagem de temas transversais ou eixos temáticos que tratem das relações de gênero e/ou História das Mulheres.

1. Primeiro momento: no final da aula que anteceder o início da sequência didática, como atividade para casa, solicitar que os/as estudantes realizem uma entrevista com o fim de investigar o papel social das mulheres e sua educação em tempos passados. A entrevista deve ser feita com pessoas mais velhas. As perguntas (Anexo 1) podem ser entregues em folha impressa ou copiadas na lousa para que os educandos anotem no

caderno. O intuito aqui é que, com os resultados obtidos, os/as estudantes comecem a formular hipóteses sobre os elementos centrais que tradicionalmente são associados ao papel social feminino, vinculando-o ao espaço privado e à vida familiar.

2. Segundo momento: supõe-se que grande parte dos resultados da entrevista apresentem experiências de parentes e antepassados dos educandos que mostrem a visão que se tinha do papel da mulher nas décadas anteriores. A partir das conclusões dos/as estudantes, o professor vai identificando e escrevendo na lousa os elementos centrais do conceito de “patriarcalismo”. Ao final dessa etapa, na mesma aula, sugere-se lançar aos estudantes uma questão provocadora: será que o patriarcalismo era sentido da mesma forma por todas as mulheres? Como o local de nascimento, a origem social e a identidade étnico-racial poderiam interferir nessas vivências? Introduz-se, então, a personagem Auta de Souza, instigando os/as estudantes a formularem novas hipóteses: como terá sido a experiência dessa mulher que, muito embora vinda de família abastada, era negra. No Anexo 2 estão o *link* com sugestão de texto para o docente sobre a educação de Auta e a sua biografia. Além de compartilhar com os/as estudantes informações sobre a vida e obra da poetisa, é importante articular essas informações com os resultados da entrevista realizada pelos/as estudantes, estimulando-os/as a participar ativamente da aula. É pertinente que o docente os instigue/as a realizar exercício de comparação e considerar sobre qual educação se assemelha mais com a do contexto de Auta de Souza, a dos/as educandos ou a das pessoas que foram entrevistadas por eles/as, promovendo-se, assim, a comparação dos três recortes temporais.

3. Terceiro momento: considerando o conhecimento construído pelos/as estudantes até o presente momento, com a mediação do professor, considera-se que tenham os subsídios necessários para realizar o exercício de análise das fontes, sugerindo-se os poemas *Morena* e *A Noiva*. Os poemas poderão ser analisados em duplas ou trios, seguindo o roteiro sugerido no Anexo 3. É importante que o docente comente as análises dos educandos, ressaltando aspectos importantes da interpretação dos poemas que colaborem na percepção de como as fontes históricas podem nos informar acerca das experiências vividas, das formas de pensar e sentir, de homens e mulheres do passado.

Avaliação

A sugestão é que a avaliação seja feita de forma continuada, considerando a realização das entrevistas, a apresentação dos resultados, a participação nos debates em sala de aula, o desempenho na formulação de hipóteses e análise das fontes.

Outra sugestão é a realização de uma avaliação que promova a sistematização do conhecimento construído, por meio da elaboração de um pequeno texto. Os educandos deverão formular hipóteses acerca do motivo pelo qual é difícil mudar ideias e comportamentos presentes na sociedade e apresentar possíveis soluções para a diminuição das desigualdades identificadas. O texto deve ser acompanhado de imagens que ilustrem as mudanças propostas pelos/as estudantes. Nesse caso, é pertinente que os estudantes compartilhem o que foi produzido expondo os textos e imagens num grande painel, a ser montado na própria sala ou num mural ou outro espaço apropriado para exposições que exista na escola. Uma aula pode ser dedicada à essa exposição,

oportunizando que os/as estudantes apresentem seu trabalho e suas reflexões para a própria turma ou até mesmo as demais turmas da instituição de ensino.

Por fim, outra sugestão é a elaborar um infográfico sobre a vida e obra de Auta de Souza, conforme orientações no Anexo 4.

Anexo 1- Roteiro para entrevista

Explique para a pessoa entrevistada que essa atividade faz parte de um estudo realizado na escola e será utilizado na aula de História. Pergunte se a pessoa autoriza o uso dessa entrevista em sala. Caso concorde, prossiga com a entrevista, registrando a resposta no caderno. Caso seja possível, grave o áudio da entrevista para fazer o registro escrito posteriormente.

- a) Qual o seu nome e a sua idade?
- b) Qual era o nome e o grau de instrução de sua mãe e/ou avós? Se frequentaram a escola, até que ano estudaram? Você sabe se elas gostariam de ter estudado mais? Se gostariam e não o fizeram, foi por qual motivo?
- c) E você, estudou o tanto quanto gostaria? Por qual motivo?
- d) O que sua mãe e/ou avós te contavam sobre a vida das mulheres no tempo em que eram jovens? Qual sentimento elas pareciam exprimir quando falavam nesse assunto?
- e) Como sua mãe e/ou avós te orientavam sobre como as mulheres devem se comportar em casa e em público? Você concordava ou não? Por qual motivo?
- f) Na sua opinião, quais as principais mudanças entre o tempo de sua mãe e/ou avós, seu tempo de juventude e os tempos atuais?

Anexo 2 - Para saber mais sobre Auta de Souza

Site do programa *Heróis de Todo Mundo*, o qual trouxe um episódio sobre a poeta. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/autadesouza>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Link com sugestão de texto sobre a educação de Auta de Souza para leitura do docente (apenas as duas primeiras páginas): GOMES, A. L. F. Vida e Obra da Poeta Potiguar Auta de Souza (1876-1901). Disponível em: <http://www.limiariespirita.com.br/livros/vida_e_obra_da_poeta_potiguar.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Anexo 3 - Poemas de Auta de Souza e roteiro de análise

Morena

À moça mais bonita de minha terra

Ó moça faceira,
Dos olhos escuros,
Tão lindos, tão puros,
Qual noite fagueira!

Criança morena,
Teus olhos rasgados
São céus estrelados
Em noite serena!

Que doces encantos,
No brilho fulgente,
No brilho dolente
De teus olhos santos!

E eu vivo adorando,
Meu anjo formoso,
O brilho radioso
Que vão derramando,

Em chamas serenas,
Tão mansas e puras,
Teus olhos escuros,
Ó flor das morenas!
(SOUZA, 2009, p. 79).

A Noiva

Ela chegou na Igreja. Vagarosa
Vai ao braço do noivo conversando...
Grave, soa a orquestra acompanhando
Uma dança febril e langorosa

E a noiva passa assim, casta e nervosa
A cabecinha pálida inclinando...
Da capela uma flor vem resvalando
Pela macia fronte perfumosa

Sem tirá-la e levando a mão ao rosto,
Sente-se presa de infantil desgosto
E fita sua mãe cheia de amor.

Ah! Fora ela que, trêmula, divina,
Beijando-lhe a mãozinha alabastrina
À grinalda lhe atara aquela flor.
(SOUZA, 2009, p. 270).

Roteiro de análise

Para o uso de Auta de Souza em sala de aula, dentre os diversos poemas com as quais a autora nos agraciou, foram selecionados dois: *Morena* e *A Noiva*. Como já comentado, a literatura apresenta potencialidades diversas quanto à pesquisa e ensino-aprendizagem de História. Para isso, faz-se pertinente compreender o contexto no qual determinada obra foi escrita. A respeito de Horto e as possibilidades de leitura da sociedade a partir de tal escritura, destaca-se que Auta de Souza dedica grande parte de seus poe-

mas às mulheres com as quais conviveu ao longo de sua vida. Por meio de seus poemas, “Auta fala por estas mulheres, sem colocar-se como elas e, ao mesmo tempo, traduzindo seus anseios, angústias, sonhos e desejos, poetizando o universo feminino como nenhum homem de sua época conseguiu fazê-lo” (SOUZA; FONSENCA, 2013, p. 288-289).

Sendo a literatura esse espaço de expressão de experiências e percepções, pode-se considerar que seus versos revelam a percepção da autora sobre a sociedade oitocentista, especialmente no tocante à imagem e papel social das mulheres. O poema *A noiva* apresenta a figura feminina vinculada ao casamento, desta feita, uma noiva caminha para cumprir seu papel de casar-se, repetindo, certamente, o que fora feito por sua mãe. Zélia Lopes traz uma análise pertinente acerca de tal poema:

A forma como a poeta alterna emoções contraditórias é característica do soneto camoniano, na mistura de sentimentos como a alegria e o medo, o sonho e a expectativa. Ele traduz a situação da noiva que, “presa de desgosto”, está a caminho do altar. A mãe chora, a filha está nervosa [...]. As imagens são claras demonstrações de medo e de tristeza. Um caminho sem volta. Auta de Souza descreve apenas duas mulheres, mãe e filha. A mãe relembra na filha a mesma imposição vivida por ela. [...] Chama-nos atenção a orquestra que toca acompanhando “uma dança febril e langorosa”. De acordo com o dicionário Aurélio Online (2017), lânguido significa abatido, sem vigor, força ou energia. Ao observarmos a descrição da noiva ao entrar na igreja, sentimos que a música reflete o estado de espírito da jovem abatida diante do destino que a aguarda, passando da chefia do pai para a chefia do marido, como era de se esperar no século dezenove (LOPES, 2018, p. 20).

Já o poema *Morena* subverte o ideário de beleza de uma sociedade que promovera o fim da Abolição poucos anos antes, e via o preconceito racial se reestruturar em outras bases, supostamente científicas.

Tendo em vista essas considerações, propomos que essa sugestão de roteiro de análise seja revisada pelo/a professor/a de História, com a colaboração do/a professor/a de Língua Portuguesa, considerando os conhecimentos que se pretendem construir, as características da turma e os diferentes níveis de complexidade do resultado esperado.

- a) Como os poemas se organizam (versos e estrofes)?
- b) Qual o estilo literário adotado por Auta de Souza?
- c) Que símbolos e figuras de linguagem são utilizados e como influenciam na composição dos poemas?
- d) Identifique as personagens descritas nos poemas. Que elementos dos poemas podem informar sobre essas personagens?
- e) Tente identificar as intenções da autora. Que ideias e sentimentos ela parece querer despertar por meio de seus poemas?
- f) Quais os temas abordados nos poemas? Você percebe ênfase em algumas ideias específicas?
- g) O poema *Morena* tem o título relacionado à identidade étnico-racial. Em que medida o poema de Auta de Souza reafirma ou subverte as ideias predominantes em sua época sobre as mulheres morenas?
- h) O poema *A noiva* tem o título relacionado a um episódio importante na vida das mulheres. Em que medida o poema de Auta de Souza reafirma ou subverte as ideias predominantes em sua época sobre as etapas da vida das mulheres?

Anexo 4 - Orientações para a avaliação final e links contendo informações sobre o infográfico.

Orientações acerca da produção dos cartazes

1. Em conjunto, os educandos deverão elaborar um cartaz com a vida e obra de Auta de Souza. Aqui, deverão ser expostas imagens da autora, ilustrações feitas pelos próprios educandos, informações essenciais sobre sua trajetória e informativos sobre o contexto no qual Auta viveu, considerando especialmente as relações de gênero e as relações étnico-raciais, a serem pesquisadas no livro didático utilizado pela turma ou utilizando ao cervo disponível na biblioteca da escola. As informações podem ser dispostas em modelo de infográfico. Tal modelo permite produzir um cartaz informativo utilizando imagens, textos curtos e outros recursos que favoreçam a articulação e entendimento do conteúdo. A turma também poderá elaborar ilustrações para representar as cenas dos poemas abordados, a fim expor as produções nas paredes da escola. A ilustração dos poemas pode ser feita de maneira interdisciplinar, com a colaboração do/a professor/a de Artes.

2. A elaboração do infográfico pode ser complexificada com a articulação de elementos (textos, imagens, gráficos, tabelas, mapas etc.) que informem sobre a condição social feminina na sociedade atual, considerando especialmente como a origem socioeconômica e étnico-racial impactam suas experiências. É importante que o infográfico fique exposto num local acessível a toda comunidade escolar.

Sugestão de *links* de *sites* sobre o texto visual infográfico e alguns modelos:

PACHECO, Mariana. **Gênero textual infográfico**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/redacao/genero-textual-infografico.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Modelos de infográfico de História. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/pt/create/modelo-infogr%C3%A1fico-hist%C3%B3ria>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Referências

ALMEIDA, Janaiky Pereira. **As multifaces do patriarcado**: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Serviço Social, 2010.

CORREIA, Janaina dos Santos. **O uso de fonte em sala de aula**: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2013.

FARIAS, Genilson de Azevedo; ARAÚJO, Lucicleide da Silva. Auta de Souza X Nísia Floresta: reconhecimento e silêncio no espaço das letras femininas do século XIX. **Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí**: História e Diversidade Cultural, 2012.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Carla; LUCA, Tânia de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, Tissiane Emanuella Albuquerque; PEREIRA, Auricélia Lopes. Diálogo entre literatura e história: o poema enquanto fonte histórica no ensino de história. In.: IV Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. **Anais IV ENID/UEPB**. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

LOPES, Zélia Souza. **Horto**: negritude, espiritualidade e morte em Auta de Souza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudo Literários, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, Priscila Cabral de; CAIXETA, Vera Lúcia. A História das Mulheres e o Ensino de História: considerações acerca de uma educação para a igualdade de gênero. **Humanidades & Tecnologia em Revista** (FINOM) – ISSN: 1809-1628. Ano XIII, vol. 17 – jan-dez 2019.

SOUZA, Auta. **Horto, outros poemas e ressonâncias**. Obras reunidas de Auta de Souza. Alvamar Medeiros; Ana Laudelina Ferreira Gomes; Angelina Araújo (Org.); Natal: EDUFRN, 2009.

SOUZA, Karla Christine; FONSECA, Ailton Siqueira. As vozes na poesia de Auta de Souza: fragmentos de vida e obra. **Antares: Letras e Humanidades** - ISSN 1984-1921. Vol 5, num. 10. jul-dez 2013.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2018. p. 336-370.

FEIRAS, COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO URBANO: ALGUMAS PROPOSTAS DIDÁTICAS¹



*Allyson Afonso dos Santos Silva
Cluysa da Silveira Nobre
Tiago do Nascimento Silva*

PROPOSTA I - OS RECURSOS HÍDRICOS E O DESENVOLVIMENTO URBANO: DO CRESCENTE FÉRTIL AO POTENGI

Descrição da proposta

Esta sequência didática propõe estabelecer um debate sobre o uso dos recursos hídricos das sociedades mesopotâmicas como também fazer um parale-

¹ As propostas aqui apresentadas são adaptações de projetos desenvolvidos pelos autores, quando bolsistas de iniciação à docência do Programa Residência Pedagógica - UFRN, entre os anos de 2018 e 2020.

lo com a relação atual que a população de Natal tem com o rio Potengi. A sequência didática será feita em 3 etapas. A primeira será uma aula expositiva sobre a sociedade mesopotâmica, com ênfase na forma como exploraram seus principais rios, Tigre e Eufrates; A segunda etapa consiste na análise de mapas e de uma matéria do jornal Tribuna do Norte, que trata dos efeitos do descaso com o rio Potengi, possibilitando articular um debate na turma sobre a importância dos rios para a sociedade na Antiguidade e nos dias de hoje; Em seguida, com uso dos mapas, propomos que seja respondido um questionário pelos alunos, como parte da avaliação da sequência didática.

Público-alvo: 6º Ano do Ensino Fundamental.

Tempo estimado: 2 h/a

Objetivos

- Compreender a necessidade de dispor de recursos hídricos para o desenvolvimento das mais diversas atividades humanas por meio de estudo comparativo das sociedades mesopotâmicas e norte-rio-grandense;
- Pautar os problemas socioambientais na formação cidadã dos(as) estudantes, problematizando as relações que a comunidade do alunado tem com os recursos hídricos onde eles residem;
- Compreender os conceitos de ruptura e continuidade a partir do exercício de comparação das formas como as civilizações antigas e a sociedade urbana atual lidam com seus recursos hídricos.

Conteúdo

Este trabalho busca destacar a importância dos rios para o fim do nomadismo e início da sedentarização, contribuindo com isso para o surgimento de sociedades urbanas, tomando como referência o estudo das sociedades mesopotâmicas que se desenvolveram entre os rios Tigre e Eufrates. Os vários povos da Mesopotâmia aproveitaram do constante fluxo de água para navegação, pesca, como também irrigação das suas plantações. Para isso foi necessário o desenvolvimento de tecnologias para domínio do rio, como construção de diques e barragens, bem como o conhecimento das cheias e secas dos rios, fundamental para o desenvolvimento da agricultura. Para aproximar essa reflexão com a realidade dos(as) alunos, sugerimos que se considere a importância do rio Potengi, que foi de suma importância para a fundação e o desenvolvimento não só de Natal, como também de todo estado, de forma direta ou indireta, pois o rio era utilizado para a pesca, e também como um canal navegável, facilitando a comunicação na província do Rio Grande, como também o comércio local, especialmente no século XIX, com a intensificação da produção e exportação de algodão. No entanto, atualmente o rio Potengi é tratado como descaso pelas autoridades públicas e pela própria população, tornando fundamental o debate sobre a importância dos rios para a preservação do meio ambiente.

Estratégias

1. Sugerimos que os(as) professores(as) iniciem a aula a partir do presente. Para isso, numa conversa descontraída, é possível sondar o alunado quanto ao que eles

sabem sobre o Rio Potengi: quem já ouviu falar; quem mora próximo; onde fica; onde começa ou termina; qual a importância do rio para a sociedade em volta dele? Essas perguntas, sendo respondidas de forma correta ou não proporcionam acesso ao conhecimento prévio dos(as) estudantes e pode ser uma forma de iniciar a discussão sobre a importância dos rios para as sociedades, no presente e no passado. É possível dar seguimento à aula com a leitura coletiva de algum ou alguns trechos do livro didático, que certamente abordam as sociedades mesopotâmicas e informam como elas surgiram nas proximidades dos rios Tigre e Eufrates. Destacar o quanto os diferentes povos lutaram por esse território torna-se importante para justificar a importância desses rios para aquelas sociedades. A utilização de um mapa da região – a maioria dos livros didáticos o trazem – ajudará a deixar claro que a localização da Mesopotâmia entre dois grandes rios a tornou estrategicamente próspera e, assim, explicar sobre como o domínio dos rios foi importante tanto para irrigação das plantações, como para transporte e comércio que foram imprescindíveis para o desenvolvimento das sociedades.

2. No segundo momento será exposto para turma um mapa do Rio Potengi, acessível na internet, e a partir do que fora discutido anteriormente sobre o Tigre e Eufrates na Mesopotâmia é possível perguntar à turma: Por qual motivo vocês acham que Natal foi fundada às margens do Rio Potengi? A partir dessa pergunta, o(a) docente pode verificar se a turma avalia que os colonizadores portugueses que fundaram Natal tiveram interesses semelhantes aos povos mesopotâmicos ao fundar a cidade próximo ao rio Potengi. Também é possível perguntar se eles consideram que os moradores que hoje vivem próximo do rio tem os mesmos

interesses, ou se mudaram com o tempo. Sugerimos que, nesse caso, se retomem as perguntas trazidas no início da sequência didática sobre os conhecimentos prévios sobre o Rio Potengi.

3. O próximo passo sugerido é apresentar a notícia do jornal *Tribuna do Norte* (Anexo) que critica a falta de políticas públicas adequadas para a manutenção do Rio Potengi, especialmente a falta de esgotamento sanitário nas regiões em seu entorno, avaliando os problemas que acarretam. Como é um trecho pequeno, a notícia pode ser lida em voz alta pelo(a) professor(a). Verificar se compreenderam o conteúdo da notícia e perguntar a opinião dos(as) alunos(as) sobre o que compreenderam é fundamental. O debate pode ser encerrado perguntando-se para os(as) estudantes que ações os cidadãos podem realizar com o objetivo de contribuir para a preservação dos rios.

Avaliação

Nessa aula, propõe-se que o professor realize a avaliação a partir da participação dos(as) estudantes no debate, verificando como articulam as ideias, como constroem argumentos, como interagem com os demais colegas. Outra sugestão é que usem o mural da sala, ou outro mural da escola, para montar um painel coletivo contendo fotos, desenhos e textos que tragam informações sobre os rios da cidade, considerando sua importância para o desenvolvimento do espaço em que vivem, e trazendo sugestões sobre como cuidar destes rios.

Anexo – Adaptação da reportagem “Água do Potengi é a mais poluída do RN”, publicada por Arthur Barbalho no jornal Tribuna do Norte, em 04 de setembro de 2016.

A qualidade da água das principais bacias hidrográficas e reservatórios muito do Rio Grande do Norte melhorou nos últimos anos ponto. É o que aponta o levantamento feito pelo projeto água azul desenvolvido pelo instituto de desenvolvimento sustentável e meio ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA), em parceria com outros órgãos públicos estaduais e federais em todo o solo potiguar. Contudo, um dos fatores que influi diretamente para que os números não sejam melhores é a falta de saneamento dos centros urbanos. Assim, casos como o da poluição do Rio Potengi, o maior do estado e que divide a zona norte do restante de Natal, ainda devem demorar a ter alguma solução. “O Potengi hoje é um Rio que está com sua capacidade de saturação no limite. É um Rio poluído. o que salva ele é o fato de estar na foz, uma vez que com as marés altas, ele é constantemente renovado. Então, isso dá uma sobrevida a ele. É um Rio poluído, como todos os que margeiam as grandes cidades, ainda mais as que não são saneadas. Nossa expectativa é que como saneamento de Natal chegando a 100%, essa carga (de poluição) vai diminuir e o rio seja purificado, restabeleça suas condições naturais”, disse Luiz Augusto Santiago Neto, diretor técnico do IDEMA, que ainda afirmou: “A despoluição do Potengi passa, necessariamente pelo esgotamento sanitário”.

PROPOSTA II - O RIO E A CIDADE: URBANIZAÇÃO E COMÉRCIO NAS PROXIMIDADES DO RIO POTENGI, EM NATAL, NO SÉCULO XIX

Descrição da proposta

O trabalho com esta sequência didática é voltado para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e visa abordar a história do Brasil Império a partir da História do Rio Grande do Norte, problematizando a relação entre comércio e a paisagem nas proximidades do Rio Potengi, entre as cidades de Natal e Macaíba. A proposta é articular discussões sobre a importância das vias de comunicação para a expansão do capitalismo.

Público-alvo: 8º Ano do Ensino Fundamental.

Tempo estimado: 2 h/a

Objetivos

- Compreender e articular os conceitos de capitalismo, comércio, mercado e urbanismo, tomando a experiência histórica do Rio Grande do Norte como referência empírica;
- Analisar as continuidades e rupturas entre a antiga província do Rio Grande do Norte e o atual estado do RN, considerando o desenvolvimento de atividades comerciais e a organização espacial das cidades;
- Desenvolver habilidades de pesquisa para a construção de conhecimento de forma autônoma.

Conteúdo

Esta sequência didática busca explicitar para os alunos e alunas a importância do comércio no desenvolvimento urbano. A proposta aqui apresentada visa trabalhar com a temática do comércio norte-rio-grandense no século XIX. Nesta sequência didática, os(as) estudantes conhecerão um pouco da história do bairro Guarapes, localizado na Zona Oeste da Natal, que foi criado em torno de um importante mercado e entreposto comercial, o Casarão do Guarapes, que na segunda metade do século XIX foi considerada a principal casa de importação e exportação da província do RN.

No decorrer dos oitocentos, o Rio Potengi, também chamado de Rio Salgado e Rio Grande, teve importante função de via para transporte de mercadorias de diversas regiões do interior de província do Rio Grande do Norte para o litoral. Pelo mau estado das estradas e os custos e lentidão dos meios de transporte terrestres daquele período, o transporte fluvial era mais rápido e economicamente mais vantajoso. Carregamentos dos principais produtos da província, como couro, cana-de-açúcar, sal, algodão e carne bovina eram transportados pelo Rio Potengi até sua foz, no Oceano Atlântico, de onde era distribuído para outros centros urbanos Brasil afora, e exportados para Europa. Desse modo, o Rio Potengi tinha grande importância econômica e estimulava o desenvolvimento urbano.

Um dado que deve ser destacado é a presença de entrepostos comerciais ao longo do rio, em localidades que atualmente são bairros de Natal e cidades próximas, como Cidade Alta, Ribeira, Guarapes e Macaíba, enfatizando a relação entre urbanização e comércio. A utilização de imagens de paisagens conhecidas do corpo discente, como fotos das ruínas do

Casarão do Guarapes e de centros comerciais antigos – muitas vezes disponíveis na internet –, confrontadas com imagens dos mesmos lugares na atualidade, é uma estratégia que torna mais estimulante o exercício de comparação entre o passado e presente.

As ruínas do Casarão do Guarapes, nas imediações do bairro Guarapes, são o que resta do antigo entreposto que mediava o comércio entre o interior e os portos do litoral. Tinha posição geográfica estratégica por ficar próximo das estradas para o interior da província. Além disso, este trecho do Rio Potengi tem largura entre as margens e profundidade que possibilitavam a passagem de grandes embarcações cargueiras. A colina no topo da qual foi construído o casarão permitia a visão panorâmica do porto do Guarapes (atualmente inexistente) e das embarcações que iam e vinham pelo Potengi, por isso foi escolhida pelo principal comerciante do período, Fabrício Pedroza, para ser o local de estabelecimento de seus armazéns e do grande mercado, além de sua própria residência. Atualmente essas edificações apenas deixaram como resquícios algumas paredes e uma estrutura que resiste ao tempo. Degradada pela ação do tempo, esta localidade atualmente é conhecida como as Ruínas do Casarão, e pode ser vista da rodovia que é um dos acessos ao bairro Guarapes, por ficar no alto de uma colina.

Além de discutir a influência de um antigo centro comercial para o desenvolvimento econômico da região no século XIX, também procuraremos refletir sobre as marcas deixadas na paisagem, como as Ruínas do Casarão e a própria urbanização do bairro Guarapes. A discussão desses elementos em sala de aula possibilita o desenvolvimento de noções como continuidade e ruptura, que são fundamentais na construção do conhecimento histórico.

Estratégias

1. Num primeiro momento, sugerimos para o(a) professor(a) que se analisem imagens antigas da Casa do Guarapes ou de feiras e bairros comerciais do município em que os(as) estudantes moram. Em sites de busca, o(a) professor(a) e/ou estudantes podem privilegiar a busca por imagens de portos e atracadouros, no caso dos municípios litorâneos, e de feiras, no caso dos municípios do interior. O interessante é que se explorem imagens que sejam antigas, mas também familiares, de modo a estimular a busca por elementos que mudaram ou permaneceram inalterados. A busca por mapas, que permitam identificar esses portos e feiras e sua vinculação com antigas vias de comunicação e transporte também pode ser estimulada. Para estimular o debate, é interessante questionar se os(as) alunos(as) já conhecem aqueles locais, se já estiveram lá, e o que conhecem previamente sobre sua história. Caso haja algum outro ponto de comércio que se aproxime da escola ou de lugares frequentados por discentes, podem ser inclusas imagens desses locais na análise. Quanto aos mapas, é importante que localizem as legendas e toda turma proceda análise coletivamente.

2. Caso o(a) professor(a) opte por analisar apenas imagens do antigo Casarão do Guarapes, é importante que o debate evidencie sua localização estratégica, viabilizando as trocas comerciais entre o interior e o litoral, e o impacto dessa atividade econômica para a urbanização do entorno daquela região. No caso do(a) professor(a) optar por explorar imagens de feiras antigas na região em que se situa a escola, podem ser observadas a localização (em geral, numa praça central, próxima ao centro administrativo e igreja matriz), a proximidade com diferentes rotas de transporte de mercadorias, a proximidade com a área mais urbanizada do município etc.

3. Algumas questões que podem estimular o debate entre os(as) estudantes: se conhecem as feiras e centros comerciais que aparecem nas imagens; se já foram naqueles locais e em quais circunstâncias; se sabem qual a importância de um entreposto comercial ou feira para as pessoas de uma cidade; de onde acreditam que podem vir as mercadorias comercializadas; onde foram produzidas; como supõem que pode ter sido o transporte das mercadorias no século passado e na atualidade etc. A ideia é que os estudantes, por meio do debate, construam conhecimentos que lhes permita perceber que as atividades comerciais conectam regiões distantes e, por meio da circulação de produtos, impactam a economia de várias regiões, influenciando até mesmo no processo de urbanização.

Avaliação

Como forma de avaliação, sugerimos que a turma pesquise sobre a história do Casarão do Guarapes e procure descobrir a história da família que criou o estabelecimento comercial e sua relação com a política local; a importância daquele estabelecimento para o incremento da economia do RN no século XIX; os motivos que levaram ao abandono do local; os esforços feitos atualmente com o objetivo de transformar as ruínas em patrimônio histórico. Cada grupo de alunos(as) pode ficar responsável por um desses tópicos. Importante orientar o aluno sobre a importância de buscar fontes confiáveis, como sites institucionais e portais de jornais conhecidos. Em anexo, seguem sugestões de leitura. A sugestão é que o(a) professor(a) reserve uma aula para que os(as) estudantes apresentem para os colegas o resultado de suas pesquisas.

Anexo – Sugestões de leitura sobre o Casarão do Guarapes

A CASA de Guarapes. **Tribuna do Norte**, Natal, 27 de junho de 2017. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/a-casa-de-guarapes/384403>>. Acesso em 01 jun. 2021.

CASARÃO do Guarapes de Macaíba continua em ruínas. **CAURN**. Disponível em: <<https://www.caurn.gov.br/?p=13634>>. Acesso em 01 jun. 2021.

EBBESEN, Lucas. Geografia do Rio Grande do Norte. **Infoescola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/geografia-do-rio-grande-do-norte/>>. Acesso em 01 jun. 2021.

LIMA, Eliane. Salvem o casarão. **Tribuna do Norte**, 10 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/salvem-o-casara-o/391668>>. Acesso em 01 jun. 2021.

RUINAS de Guarapes é testemunha do desenvolvimento econômico do RN no século XIX. **Brechando**. Disponível em: <<https://brechando.com/2018/01/ruinas-de-guarapes-e-testemunha-do-desenvolvimento-economico-do-rn-no-seculo-xix/>>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, Yuno. Fragmento histórico. **Tribuna do Norte**, Natal, 4 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/fragmento-historico/180258>>. Acesso em: 25 maio 2021.

TEIXEIRA, Rubenilson B. O rio Potengi e a cidade do Natal em cinco tempos históricos: Aproximações e distanciamentos. **Confins**, n. 23, 2015. p. 1-29. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273899097_O_rio_Potengi_e_a_cidade_do_Natal_em_cinco_tempos_historicos_Aproximacoes_e_distanciamentos>. Acesso em: 25 maio 2021.

TRINDADE, Sérgio. Estabilidade e crescimento econômico (Segundo Reinado). In: **História do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 121-126. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1011>>. Acesso em 01 jun. 2021.

PROPOSTA III - A FEIRA LIVRE COMO LOCAL DE DISCUTIR SAÚDE PÚBLICA: DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE

Descrição da proposta

Esse plano de aula busca trabalhar e permitir aos alunos observar pontos de interrelação entre passado e presente. Zonas limítrofes onde, apesar das mudanças, o passado ainda se faz muito presente. Ademais, busca mostrar que assuntos aparentemente muito distantes no tempo, por meio da ciência histórica, podem ser problematizados, sobretudo quando que são frutos de convergências com a vida pública e política das cidades. Para tanto, esse plano traz como mote dessa conversa as feiras livres, locais por onde transitam produtos de origens diversas, locais e importados, voltados à alimentação, prática medicinal ou consumo diverso. O nosso ponto de partida será a visão da feira como um local dúbio, onde se pode encontrar produtos naturais e frescos e também como local de aparente “perigo” higiênico, lugar onde produtos, como carnes, são manipulados de maneira “duvidosa”. Esse conjunto de características atribuídas às feiras do passado e do presente contribuiu para que durante o século XIX e início do XX, se tornassem alvos de médicos e engenheiros que propunham que a sociedade se organizasse de acordo com um ideal higienista.

Público-alvo: 3º ano do Ensino Médio.

Tempo estimado: 2 h/a

Objetivos

- Desenvolver junto aos alunos as habilidades de pesquisa e construção de conhecimento a partir de hipóteses sugeridas por eles e articulação de saberes prévios;
- Analisar as continuidades e rupturas entre as condições de higiene, e as opiniões sobre elas, nas feiras livres durante a Primeira República e nas feiras livres que permanecem atualmente;
- Compreender os conceitos de miasma e saúde pública.

Conteúdo

Durante o século XIX e ao menos a primeira metade do século XX, “acreditava-se serem os miasmas emanações nocivas invisíveis que corrompiam o ar e atacavam o corpo humano” (MASTROMAURO, 2011, p.1). A teoria miasmática foi a vertente principal do saber médico do período, no que se tratava de pandemias e surgimento de doenças em ambientes urbanos. A teoria foi base para intervenções higienistas durante o período imperial e se manteve em pauta após passagem para o período republicano, uma vez que, como aponta Sidney Chalhoub (CHALHOUB, 1996), as resoluções dos problemas de higiene pública estavam ligadas a ideias de avanço civilizatório. A teoria vai se fazer relevante no período, uma vez que com o avanço econômico de centros urbanos, principalmente portuários, em pleno crescimento. A população pobre, em geral, buscava abrigo em moradias simples, como cortiços, e não raramente insalubres. Mas também havia outros locais vistos por autoridades sanitárias do período como propícios ao surgimento de doenças, pois “as medidas de controle dos espaços, por

meio da higiene, vão levar médicos, fiscais, vereadores e presidentes de província a estenderem os seus olhares para os lugares diretamente ligados ao comércio de alimentos” (ARAÚJO, *in prelo*, p.7).

As feiras livres brasileiras, segundo Thiago Queiroz, herança das tradicionais feiras europeias trazidas pelos portugueses, eram locais de amplo trânsito comercial, espaço de comercialização de produtos vindos do interior dos estados, assim como produtos importados, provindos das regiões portuárias (QUEIROZ, 2011). Ademais, eram, tal como ainda são, local de venda de ampla gama de gêneros alimentícios. Essa convergência de pessoas e alimentos em um único local tornou as feiras, dentro da lógica de controle de espaços por meio da higiene, um alvo para médicos e fiscais da câmara municipal.

Multidões, carcaças de animais em putrefação, alimentos estragados ou pouco frescos, mesmo a sujeira das vias públicas, todos são pontos que contemplavam o que se acreditava ser possível gerar miasmas. Mas mesmo com a superação das crenças em gases e odores como vetores de doenças, através das teorias bacteriológicas, as feiras livres ainda são alvos de questionamento sobre as condições de higiene dos produtos ali comercializados. Recentemente, no início do período pandêmico o qual, durante a redação desse artigo, ainda vivemos, os gêneros alimentícios comercializados num mercado chinês figuraram como principais suspeitos de serem ponto inicial da transmissão do SARS-CoV-2. Dessa maneira, procuraremos mostrar que o debate sobre história e higiene pode ser pautado a partir da investigação de um local frequentado por quase todas as famílias, que são as feiras livres e mercados abertos.

Estratégias

1. Primeiro Momento: sugerimos ao(a) professor(a) iniciar a intervenção avaliando o que os alunos já sabem sobre a temática a ser discutida. Dessa maneira, indicamos que, em moldes de uma conversa informal, sejam feitas perguntas, de modo que o(a) professor(a) possa se inteirar dos conhecimentos prévios dos alunos sobre saúde pública, feiras e do início da epidemia de COVID-19. Para provocar os comentários dos(as) alunos(as), é possível perguntar: se eles ouviram falar que o início da pandemia havia ocorrido em uma feira; se eles sabiam o motivo de uma feira livre ser investigada como possível foco de uma pandemia ou outras doenças; se eles sabem o que é uma feira livre; se conhecem ou já foram em alguma, se sabem o que se comercializa em feiras; se há alguma feira no bairro ou cidade em que vivem e quando acontece; se já foram na feira e o que viram de interessante; se lembram das condições de higiene do lugar etc.;

2. Num segundo momento, a proposta é evidenciar que as preocupações com a saúde pública, e em especial com a salubridade das feiras, tem uma historicidade e encontra no século XIX seu marco inicial. Para a construção do conhecimento dos(as) alunos(as) com relação às feiras e saúde pública, é interessante que o(a) professor(a) organize sua fala a partir das respostas dadas pelos alunos durante o primeiro momento. Sobre a emergência da pauta higienista, é interessante comentar brevemente sobre as teorias miasmáticas, que ambientes eram pensados como propícios para a propagação de doenças, e o impacto dessas teorias higienistas sobre os hábitos e costumes da população. Caso haja possibilidade, é recomendado tornar o momento interdisciplinar, podendo ser combinada uma aula conjunta com o(a) docente da área de biologia.

Avaliação

Nossa proposta, é que a atividade avaliativa considere o momento formativo dos(as) alunos(as). Sendo uma aula proposta para o 3º ano do Ensino Médio, se propõe que seja apresentada aos alunos uma proposta de redação, semelhante ao que serão solicitados a fazer ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, podendo assim exercitar suas habilidades no uso de fontes e na organização de ideias dentro de um modelo textual específico.

Para avaliação (Anexo II), se propõe que seja cobrado ao aluno a escrita de uma breve redação, cerca de 20-30 linhas, utilizando dois textos motivadores, apresentados em anexo.

Anexo – Textos motivadores para a redação

TEXTO A: Gêneros alimentícios e o problema da saúde pública na cidade do Natal, adaptação do texto de Avohanne Isabelle Costa de Araújo.

No Rio Grande do Norte oitocentista, o cuidado com a saúde pública não se restringia somente ao controle das doenças, mas também à vigilância dos possíveis locais que poderiam trazer riscos aos que moravam nas proximidades de construções de beneficiamento alimentar, como o matadouro. Essa preocupação era justificada pela teoria miasmática, um saber médico predominante no século XIX, em que se acreditava que as doenças se originavam de cheiros e outros vapores que vinham do solo e do ar, e poderiam estar ligados a lugares alagados, pantanosos ou com animais em decomposição, entrando nesta categoria os matadouros. Era necessário, portanto, manter os locais limpos e higienizados, para evitar o

mau cheiro e as doenças. A documentação mostrou que houve uma tentativa de ordenar o espaço público por parte das autoridades, principalmente por meio da fiscalização e ordenação do funcionamento desses locais, havendo orientações sobre a limpeza dos estabelecimentos e a preservação da qualidade dos gêneros alimentícios que eram vendidos, sobretudo da carne proveniente do matadouro. Ou seja, constata-se pelo menos a intenção (nem sempre repercutindo em ações concretas) de intervenção das diferentes autoridades neste espaço público.

TEXTO B: Coronavírus faz governo chinês rever legislação sobre mercados com animais vivos, texto de Steven Lee Myers, do New York Times, publicado em 30/01/2020

LANGFANG, CHINA — Os mercados típicos da China têm frutas e vegetais, cortes de carne bovina, suína e ovina, frangos depenados (com cabeças e bicos à mostra), além de caranguejos e peixes vivos, espirrando água para fora de tanques agitados. Alguns deles vendem mais que o básico, incluindo cobras vivas, tartarugas, cigarras, porquinhos-da-índia, ratos-de-bambu, texugos, ouriços, lontras, civetas e até filhotes de lobo. Os mercados são sensação em diversas cidades chinesas e, agora, pela segunda vez em duas décadas, são a fonte de uma epidemia que espalhou medo, abalou a burocracia do Partido Comunista e expôs os riscos epidemiológicos que podem proliferar em lugares que reúnem gente e bichos.

O novo coronavírus, que já matou mais de 130 pessoas e deixou outras 6.000 adoecidas na China e em outros países, provavelmente começou a se espalhar exatamente a partir de um desses locais: um mercado de atacado de Wuhan, cidade no centro da China onde comerciantes vendiam ani-

mais vivos legalmente em barracas espremidas às centenas umas contra as outras.

Apesar de a trajetória exata do patógeno ainda não ter sido determinada, autoridades de governo e cientistas afirmam que o novo contágio teve similaridades macabras com a epidemia da SARS (síndrome respiratória aguda severa) no fim de 2002, que matou quase 800 pessoas e deixou milhares doentes no mundo. Agora, enquanto o governo luta para conter a insatisfação popular com outro surto, cresce a pressão para que a venda de animais silvestres seja mais regulamentada ou banida. E cresce o questionamento sobre por que quase nada mudou em 17 anos, desde o fim da SARS.²

Referências

A CASA de Guarapes. **Tribuna do Norte**, Natal, 27 de junho de 2017. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/a-casa-de-guarapes/384403>>. Acesso em 01 jun. 2021.

CASARÃO do Guarapes de Macaíba continua em ruínas. **CAURN**. Disponível em: <<https://www.caurn.gov.br/?p=13634>>. Acesso em 01 jun. 2021.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 15-59.

EBBESSEN, Lucas. Geografia do Rio Grande do Norte. **Infoescola**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/geografia-do-rio-grande-do-norte/>>. Acesso em 01 jun. 2021.

LIMA, Eliane. Salvem o casarão. **Tribuna do Norte**, 10 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/salvem-o-casara-o/391668>>. Acesso em 01 jun. 2021.

MASTROMAURO, Giovana Carla. **Surtos Epidêmicos, Teoria Miasmática e Teoria Bacteriológica**: Instrumentos de intervenção nos comportamentos dos habitantes da cidade do século XIX e início do XX. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, 2011.

² MYERS, Steven Lee. Coronavírus faz governo chinês rever legislação sobre mercados com animais vivos. O Globo, Rio de Janeiro, 30 jan. 2020. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-faz-governo-chines-rever-legislacao-sobre-mercados-com-animais-vivos-24219721>>. Acesso em 10 jun. 2021.

MYERS, Steven Lee. Coronavírus faz governo chinês rever legislação sobre mercados com animais vivos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-faz-governo-chines-rever-legislacao-sobre-mercados-com-animais-vivos-24219721>>. Acesso em 10 jun. 2021.

QUEIROZ, Thiago Augusto de. **O Complexo Circuito das Feiras Livres de Natal-RN**. In: Anais da XIX Semana de Humanidades – CCHLA/UFRN, 2011.

RUINAS de Guarapes é testemunha do desenvolvimento econômico do RN no século XIX. **Brechando**. Disponível em: <<https://brechando.com/2018/01/ruinas-de-guarapes-e-testemunha-do-desenvolvimento-economico-do-rn-no-seculo-xix/>>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, Yuno. Fragmento histórico. **Tribuna do Norte**, Natal, 4 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/fragmento-historico/180258>>. Acesso em: 25 maio 2021.

TEIXEIRA, Rubenilson B. O rio Potengi e a cidade do Natal em cinco tempos históricos: Aproximações e distanciamentos. **Confins**, n. 23, 2015. p. 1-29. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273899097_O_rio_Potengi_e_a_cidade_do_Natal_em_cinco_tempos_historicos_Aproximacoes_e_distanciamentos>. Acesso em: 25 maio 2021.

TRINDADE, Sérgio. Estabilidade e crescimento econômico (Segundo Reinado). In: **História do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 121-126. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1011>>. Acesso em 01 jun. 2021.

OS(AS) AUTORES(AS)



Aldinízia de Medeiros Souza, cursou graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; tem especialização em Antropologia da Cidade; e mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Allyson Afonso dos Santos Silva, é professor de História, tendo cursado licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ariane de Medeiros Pereira, cursou licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; tem especialização em História dos Sertões; e mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Educação Básica na rede privada de ensino, em Caicó-RN.

Avohanne Isabelle Costa de Araújo, cursou graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e está cursando o doutorado no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da saúde, Fundação Oswaldo Cruz-RJ.

Benigna Ingrid Aurelia Bezerril, cursou licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e está cursando o mestrado acadêmico na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora na rede privada de ensino.

Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes, cursou licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e tem mestrado profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da rede pública de ensino, Secretaria Municipal de Educação (Natal-RN).

Clivya da Silveira Nobre, cursou licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e é mestranda do curso de pós-graduação em História e Espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fez estágio docência no PIBID e no Programa Residência Pedagógica.

Daniel Luiz Sousa de Lima, cursou licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e tem mestrado profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professor da rede pública de ensino, Secretaria Estadual de Educação-RN.

Dayane Julia Carvalho Dias, cursou graduação em História e mestrado em Demografia, ambos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Demografia da UNICAMP.

Francisco Ramon de Matos Maciel, cursou graduação e mestrado em História na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, e é doutor em História Social na Universidade Federal do Ceará. É professor do curso de História da Universidade Estadual do Ceará, campus Jaguaruana.

Genilson de Azevedo Farias, é bacharel e licenciado em História pela UFRN e licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional – Uninter. Mestre e doutor em Ciências Sociais pela UFRN, e faz pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. É professor da rede pública de ensino, Secretaria Estadual de Educação-RN.

Gustavo Ítalo Freire Martins, graduando do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fez estágio docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e tem estagiado na rede privada de ensino.

João Fernando Barreto de Brito, graduado e mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e doutor pelo Programa de História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professor da Educação Básica e tem atuado em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e na rede privada de educação.

Juliana Teixeira Souza, graduada e Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora pela UNICAMP, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Maria Luiza Dantas Lins, cursou licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; fez estágio docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e é mestranda do curso de pós-graduação em História e Espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Rebeca Nadine de Araújo Paiva, graduanda do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Fez estágio docência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e no Programa Residência Pedagógica. É professora do Movimento de Educação Popular +Nós.

Tiago do Nascimento Silva, é professor de História, tendo cursado licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Thaís dos Santos Maranhão, cursou licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e fez pós-graduação em Literatura e Cultura do Rio Grande do Norte pela UFRN.



[2021]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com



ISBN 978-658984926-1



9

786589

849261